



EA

Escuela Abierta
número 8 - 2005



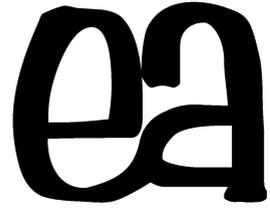
REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA
C E U



Escuela Abierta
número 8 - 2005

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA**

C E U



Escuela Abierta
número 8 - 2005

Número 8
noviembre 2005

Redacción y Suscripciones:
C.E.S. Cardenal Spínola CEU,
Campus Universitario, s/n
41930 Bormujos (Sevilla)
Teléfono: 954 48 80 00
Fax: 954 48 80 10

ISSN: 1138-6908
D.L.: SE-341-98

Edita:
**Fondo Editorial de la Fundación
San Pablo Andalucía CEU**

Maquetación:
Francisco Pérez Fernández
Servicio de Publicaciones
Fundación San Pablo Andalucía CEU

Consejo de dirección:
Carmen Azaustre Serrano (Directora)
Francisco Pérez Fernández (Secretario)
Marie D. Byrne
Diego Espinosa Jiménez
Beatriz Hoster Cabo
Manuel Martín Riego
José Eduardo Vilchez López
Carmen Sánchez Sánchez

Traducción al inglés:
Marie D. Byrne

Diseño de portada:
Irene Hoster Cabo

- 7** **PRESENTACIÓN: ENTRE DOS CENTENARIOS: ANDERSEN Y EL QUIJOTE**
Carmen Azaustre Serrano
- 9** **EDICIONES ILUSTRADAS DE LOS CUENTOS DE H. CH. ANDERSEN EDITADOS EN ESPAÑA**
Beatriz Hoster Cabo y María José Lobato
- 29** **DIÁLOGOS DE REALIDAD Y ENSUEÑO EN EL QUIJOTE**
Carmen Azaustre Serrano
- 57** **LA FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LA BIBLIOTECA: LA COLOMBINA**
José Manuel Márquez de la Plata y Manuel Martín Riego
- 97** **EL RETO DE LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. MUESTRARIO DE ACTIVIDADES**
José Eduardo Vílchez López
- 129** **ENSEÑAR ORTOGRAFÍA A UNIVERSITARIOS ANDALUCES**
Alejandro Gómez Camacho
- 149** **LAS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA INTEGRADA**
Stanislaw Nieciunski
- 173** **CUATRO CAPERUCITAS. CUÁNTO CUENTA UN CUENTO. EL PROBLEMA DE LA VIDA EN LA LITERATURA INFANTIL**
Alberto Manuel Ruiz Campos
- 195** **DE LA PALABRA/ORACIÓN AL TEXTO/DISCURSO**
José Antonio González Montero
- 231** **ARTE E HISTORIA EN EL MUNDO INFANTIL**
Ana Belén Castilla Pérez

- 269** **EL PROFESOR COMO PERSONA SIGNIFICATIVA: LA DIFERENCIA ENTRE LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE GIMNAZJUM CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y SIN ELLOS**
Ewa Domagala-Zysk
- 283** **DE LA REALIDAD A LA INTEGRACIÓN: POR UNA ESCUELA DE CALIDAD**
M^a Dolores Callejón Chinchilla, M^a Luisa Moreno e Isabel Granados
- 301** **ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA CONVERGENCIA EUROPEA**
M^a Carmen Sánchez Sánchez
- 309** **APORTACIONES AL DEBATE SOBRE LOS ESTÁNDARES DE LA EDUCACIÓN EN LA EUROPA UNIDA**
Stanislaw Nieciunski

Experiencias en la escuela

- 315** **SIGNANDO “ÉRASE UNA VEZ”**
Consuelo Espinosa Jiménez y Gema Blanco Montáñez
- 323** **CUENTACUENTOS Y RECURSOS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA PARA ANIMACIÓN A LA LECTURA. ACERCAMIENTO A LA OBRA DE H. CH. ANDERSEN**
María José Lobato Suero y Beatriz Hoster Cabo
- 345** **DE LOS TEXTOS ESCRITOS EN ESPAÑOL A TEXTOS ORALES EN INGLÉS. TALLER**
Blanca Escudero Pando

Memoria de educadores

355

**UNA MAESTRA PARA TIEMPOS DE CRISIS: VICTORIA DÍEZ
Y BUSTOS DE MOLINA**

M^a Asunción Ortiz de Andrés

Premios VIII Noche de San Pablo

Reseñas

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A “ESCUELA ABIERTA”

Apellidos

Nombre Teléfono.....

Calle..... Núm.

Población Provincia

Correo electrónico

Solicito suscribirme a **Escuela Abierta**. Revista de investigación educativa.

Suscripción anual (1 número) 4 euros (más gastos de envío).

Número suelto 6 euros (más gastos de envío).

..... de de 200

Sistema de pago

Talón nominativo a la Fundación San Pablo Andalucía CEU

Transferencia bancaria a la cuenta 0182-5566-71-0011505145

Contra reembolso

Remitir a:

Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola CEU.

Campus Universitario, s/n, 41930 BORMUJOS (Sevilla)

Tlf. 954 48 80 00 • Fax 954 48 80 10 • escuelaabierta@ceuandalucia.com

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos

Código Cuenta Cliente

Entidad Oficina..... DC..... Cuenta

Banco/Caja

Agencia núm. Calle/Plaza

Población Provincia

Titular de la Suscripción

(En el caso de que sea otro diferente al de la cuenta)

Señores, les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente les presentará la Fundación San Pablo Andalucía CEU para el pago de mi suscripción a la revista **ESCUELA ABIERTA**.

Atentamente

PRESENTACIÓN

Carmen Azaustre Serrano



La revista nº 8 sale a la luz con novedades en su estructura y con la creación de un comité de expertos que velará por su calidad y rigor científico. Agradecemos desde aquí su colaboración a los profesores Aguaded Gómez y Ruiz Campos de la Universidad de Huelva, Aguilera y Montero Pedrera de la Universidad de Sevilla, Gómez Camacho de la U. Pablo de Olavide, González Montero de la Inspección de Educación de Sevilla, Orsini Puente de Cochabamba (Bolivia) y el Prof. Dr. José Manuel Martín Polvillo que han iniciado su asesoría en la revista Escuela Abierta. El próximo número estará dedicado a la presentación de proyectos de innovación educativa.

Aparecen dos nuevas secciones que quieren continuar la línea emprendida en el prólogo del N^o. 1 de la revista en que se glosaba su nombre "Escuela Abierta: revista plural a la escucha y reflexión de cuanto científica y socialmente hoy tenga relación con la educación. A la escucha y receptividad de todos los que, en este mismo sentido, quieran presentarnos sus investigaciones y propuesta." (Estudillo, 1998). Estas dos nuevas secciones son: **Experiencias en la escuela y Memoria de educadores**. Las dos mantienen el espíritu inicial que promovió su creación: la primera, ser lazo y plataforma de difusión de reflexiones y experiencias llevadas a cabo en cualquier tramo del sistema educativo. La segunda se propone rescatar de la memoria individual la presencia de hombres y mujeres significativos en el mundo de la educación y que han ofrecido a su tiempo modelos nuevos de humanidad.

En cada número propondremos una figura. Animamos a los lectores y usuarios de la revista a enviarnos sus aportaciones a esta sección.

Y finalmente queremos contribuir con un pequeño homenaje a las figuras que durante el 2005 se han constituido en referentes fundamentales de nuestra cultura educativa: H. Ch. Andersen, en la conmemoración del bicentenario de su nacimiento (1805-1875) y Miguel de Cervantes, en el IV Centenario de D. Quijote de la Mancha. Ellos son los dos autores que preludian nuestra *Escuela Abierta* n° 8.

M^a del Carmen Azaustre Serrano
Dir^a. De Escuela Abierta

EDICIONES ILUSTRADAS DE LOS CUENTOS DE H. CH. ANDERSEN

Beatriz Hoster Cabo y María José Lobato Suero



RESUMEN:

Revisión de las ediciones ilustradas de los cuentos de Andersen publicadas en castellano entre 2004 y 2005 en España. Los títulos analizados se presentan por editoriales y se clasifican en tres grupos: cuentos completos, selecciones antológicas (más o menos extensas) y álbumes o libros ilustrados sobre un solo cuento.

Palabras clave: Literatura Infantil - Literatura Juvenil - Cuentos -Álbum ilustrado - Ilustración - Hans Christian Andersen -Educación literaria.

ABSTRACT:

Review of Andersen's tales published in Spanish between 2004 and 2005. The titles analysed are presented by publishers and classified into three groups: complete tales, anthological selections (more or less extensive) and albums or illustrated books on one tale alone.

Keywords: Literary education - Infant and Juvenile Literature -Tales- Illustrated album- Illustration- Hans Christian Andersen.

INTRODUCCIÓN

La celebración del bicentenario del nacimiento de Hans Christian Andersen ha propiciado en España la revitalización de su obra cuentística en numerosas editoriales. Esta proliferación de títulos como homenaje al escritor danés ha estimulado en educadores, bibliófilos y bibliotecarios la elaboración de proyectos que tienen como finalidad el acercamiento de su obra a los lectores.

En nuestro caso, hemos revisado las ediciones ilustradas en castellano de los cuentos de Andersen que han aparecido en España desde el año 1998 hasta la actualidad. En total, se han encontrado y comentado unos setenta libros. No obstante, el catálogo que ofrecemos en este número de la *Revista Escuela Abierta* se limita a las obras más recientes, publicadas durante los años 2004 y 2005, respondiendo al criterio de actualidad. Nuestra búsqueda, aunque exhaustiva, no ha agotado las referencias que existen en el mercado. Somos conscientes de que podrían incorporarse otras ediciones, pero también creemos que en ella se encuentran las más representativas.

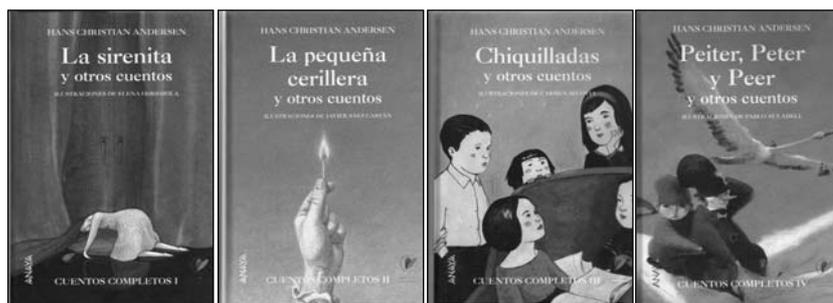
En nuestra investigación hemos localizado desde las más sobrias traducciones de los cuentos hasta versiones y adaptaciones para el público infantil en una veintena de editoriales: Alfaguara, Algaida, Alianza, Anaya, Beascoa, Blume, Bruño, Casals, Cátedra, Combel, Corimbo, Ediciones B, Everest, Edelvives, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, Gaviota, Juventud, Kalandraka, La Galera, Lóguez, Santillana, SM, Sol 90 y Timun Mas. Los títulos analizados responden, desde el punto de vista de su clasificación, a alguno de estos tres grupos: "cuentos completos", "selecciones antológicas (más o menos extensas)" o "álbumes o libros ilustrados sobre un solo cuento". A continuación presentamos los libros más representativos, organizados por editoriales.

ANAYA

Después de la antología que publicó en 1998, traducida por Enrique Bernárdez, prologada por Gustavo Martín Garzo e ilustrada por Fuencisla del Amo, Enrique Perales, Viví Escrivá, Enrique Flores,

Gabriel Hernández, Irene Fra, Luis Castro Enjamio y Luis de Horna, en 2004 la editorial Anaya vuelve a rendir homenaje al escritor de Odense con una edición de cuentos completos en cuatro volúmenes -de nuevo fielmente traducidos por Bernárdez- y varias colecciones para los más pequeños: "Sopa de cuentos" y "Sopa mini", con los mismos títulos, en pequeño formato; y el estuche *Seis premios nacionales ilustran a Andersen*.

Cuentos completos



El primer volumen de los cuentos completos se titula **La sirenita y otros cuentos**. El orden en que se presentan los cuentos y su traducción están basados en la edición completa original: *Samlede Eventyr og Historier*. Aquí se incluye desde *El encendedor de yesca* hasta *Madre Saúco*. Entre ellos se encuentran algunos de los más famosos: *La princesa y el guisante*, *La sirenita*, *El valiente soldadito de plomo*, *Los cisnes salvajes* y *El patito feo*.

Elena Odriozola compone las imágenes enfatizando muchas veces un elemento principal. En ocasiones predomina la estructura horizontal, en que la imagen permanece en una placentera sensación de calma; en otras, se resalta la organización vertical, que nos lleva hacia un inquietante enigma. Los entornos se construyen con gamas de colores fríos y agrisados.

Martín Garzo, en su prólogo "La historia más hermosa", interpreta que la visión a la vez trágica y luminosa de la vida que ofrecen los cuentos de Andersen surge de un deseo inconfesado de enfrentarse al

enigma de la tristeza. Este sentimiento, enraizado en las vivencias más íntimas y personales del autor, ejerce un fuerte poder de seducción en los lectores de cualquier tiempo, porque es compartido universalmente por todo ser humano que siente el anhelo por el amor y el dolor de la separación y la pérdida.

El segundo volumen se titula **La pequeña cerillera y otros cuentos**. Incluye desde *La aguja de zurcir* hasta *El último sueño del viejo roble*. Los cincuenta y cinco cuentos que conforman el libro se agrupan en tres apartados: cosas que hablan y actúan, animales y plantas que sienten, seres maravillosos, seres humanos, el transcurso del tiempo y temas religiosos.

No es difícil relacionar las imágenes de **Javier Sáez Castán** con la pintura y la caligrafía de Magritte. Las imágenes suelen representar motivos únicos y centrados, dando especial relevancia al objeto, lo que nos ha hecho reflexionar sobre la relación con la *pintura metafísica* y Chirico, uno de sus máximos exponentes. Las ilustraciones de suave modelado de volumen nos llevan, así, más allá de la imagen encerrando metáforas visuales que podrían convertirse en acertijos y jeroglíficos que retan a ser resueltos complementándose con el texto. Según el propio ilustrador, “las texturas contribuyen a darle a las ilustraciones una apariencia desvaída, un aire evocador de cosas de otro tiempo”.

José María Merino, en su prólogo “Hans Christian Andersen o la voz de todas las cosas”, destaca en Andersen dos condiciones. Una de ellas es la de excelente narrador oral, que disfrutaba del cuento como objeto de comunicación y que supo conservar el espíritu inefable y efímero de la oralidad en sus piezas literarias. Los textos aparecen intercalados por abundantes digresiones, pinceladas humorísticas, interpe-laciones al lector y emulación de sonidos ambientales, que parecen imposibles de interpretar sin ser asociadas a su consiguiente gesticulación. La otra condición excepcional que señala Merino en la figura de Andersen es la de ser capaz de escribir un cuento partiendo de cualquier asunto. Su capacidad de escuchar la voz que tienen todas las cosas y lo que tienen que contar se interpreta como signo de un extraordinario sentido de la vitalidad del universo. El mundo de los cuentos de Andersen está poblado por objetos, animales, plantas, seres maravillosos y seres humanos. Son cuentos, la mayoría de las veces, inven-

tados y, en ocasiones, descubiertos de la tradición popular y reinventados con su propia voz.

El tercer volumen, **Chiquilladas y otros cuentos**, incluye los cuentos desde *El abecedario* hasta *El obispo de Børglum y sus parientes*.

Carmen Segovia realiza las cabeceras de los títulos en sepia sobre blanco, mientras las ilustraciones se podrían dividir en tres tipos básicos: las que usan un fondo preparatorio de tono rojo inglés; otras, con fondos en tonos beige amarillento; y por último las de fondo azul grisáceo. Cada uno de los fondos da una iluminación distinta a las ilustraciones apoyando las narraciones, pero tienen en común la técnica usada por la autora, que imprime un carácter de envejecido a través de las texturas.

Fernando Savater atribuye a la obra del “buen y triste” moralista Hans Christian el valor transmitir una protesta contra las injusticias de la vida y la sociedad, sin cebarse con la condenación de los malvados. Admira el talante sobrio, leve, ingenuo, pero lleno de melancólica sabiduría, de su narrativa. Y reconoce en él la capacidad de evocar las almas de sus personajes, no sólo los humanos, sino también los animales, las plantas y los objetos.

El cuarto volumen, **Peiter, Peter y Peer y otros cuentos**, incluye treinta y nueve cuentos escritos por Andersen en su última etapa, entre 1865 y 1872: desde *El cuarto de los niños* hasta *Tía Dolor de Muelas*.

El uso que **Pablo Auladel** hace de la luz está sumamente cargado de intencionalidad. Prefiere formas sueltas para las cabeceras de los títulos y viñetas enmarcadas para las ilustraciones dentro del texto. Hay dibujo previo al coloreado. Se trata de líneas suaves, blandas y rápidas que nos muestran figuras lánguidas, alargadas y deformadas como arrastrando silencio y tristeza. La mayoría de las imágenes se elaboran usando como tonos básicos: negro, blanco, pardo, rojo y algo de amarillo, aunque en otros casos se usa sólo blanco, amarillento y negro, o bien armonía de azules y negro. Con respecto a los personajes, se nos aparecen en tres grupos: figuras deformes, estilizadas y de narices imposibles (que con sus sombreros de copa recuerdan a los personajes de Toulouse-Lautrec), en las cabeceras de los títulos se mezclan regordetes y enanos que se adaptan al formato horizontal, o

animales y cosas con rasgos humanizados, que completan la estudiada visión que este ilustrador tiene de Andersen.

Carmen Posadas rastrea en su prólogo las huellas de otros autores y de fuentes populares en lo que ella llama “la trastienda de sus relatos”. Puesto que este volumen recoge cuentos de la última etapa de la vida del escritor, Posadas se centra en analizar en ellos las manifestaciones literarias de la fascinación que Andersen sintió por el progreso propiciado por los avances tecnológicos de finales del siglo XIX.

En el *apéndice*, **Bernárdez** recalca que Andersen no fue precisamente un filólogo erudito recopilador de cuentos tradicionales, sino un escritor que, en el siglo XIX, logró escribir literatura en lengua coloquial; se dirigió a los niños con historias en las que no prevalecía la enseñanza, sino la diversión, la imaginación y el placer estético; les presentó a un Dios protector; les comunicó su pasión por viajar para conocer; convirtió temas y personajes infrecuentes en literarios, en especial temas intrascendentes y protagonistas humildes. Estas características inconfundibles de su escritura ejercen un reconocido influjo en la novela europea contemporánea. Asimismo, Bernárdez advierte que los finales tristes, incluso trágicos, de muchos de sus cuentos se deben, en parte, a la estética y la realidad social de finales del siglo XIX, pero también al espíritu de Andersen; y lamenta los finales desdramatizados de algunas versiones actuales, por los que las “grandes piezas literarias acaban convertidas en simples historietas”.

Sopa de cuentos

La colección, que existe también en versión minilibro, está traducida por E. Bernárdez e ilustrada por firmas de reconocido prestigio: **La princesa y el guisante**, por Elena Odriozola; **El valiente soldadito de plomo**, por Javier Sáez Castán (cuyas ilustraciones tienen un entorno cotidiano y cercano a la narración, con composiciones que parecen buscar un efecto cinematográfico -por los picados y contrapicados-, que acerca a los niños a contemplar visiones desacostumbradas de las escenas); **La pequeña cerillera**, por Judit Morales y Adrià Gòdia (con melancólicas imágenes teñidas de azules y grises -que restan dureza

pero no tristeza al cuento-, un uso del amarillo que refleja la distante calidez del interior de los hogares, y una presencia evocadora de las estrellas incluso en los interiores).



Al estuche “**Seis premios nacionales ilustran a Andersen**” corresponden los títulos, traducidos, también, por E. Bernárdez: **El traje nuevo del emperador**, ilustrado por Gustavo Ariel Rosemfett (Gusti utiliza elementos extraídos de la industria textil que componen la arquitectura del interior del palacio, sabiamente iluminado, mientras los personajes son de estructura anatómica simple y simpática; es inevitable fijarse en el compañero de sueños del rey: su osito de peluche azul que sólo le abandona en una ilustración); **Los novios**, por Pablo Amargo (moldea los escenarios; repite, mueve y adapta módulos; se sumerge en un juego de evocación intertextual de otros cuentos de Andersen); **Los saltarines**, por Isidro Ferrer (construye ingeniosamente el reino del disparate utilizando materiales de reciclado, mezclando texturas y calidades en los personajes y entornos); **Hans el Patán**, por Luis de Horna (su exquisito exceso de ornamentación supone un estímulo poderoso para el pensamiento divergente); **El muñeco de nieve**, por Francesc Capdevila (con un difícil juego de puntos de vista para beneficiar el ritmo narrativo del cuento); y **En el cuarto de los niños**, por Montse Ginesta.

Este cálido y alegre cuento, desconocido por muchos, hará las delicias de los pequeños y de los amantes del reciclado, la improvisación y los juegos de dramatización para niños. No hemos encontrado otra

edición en la que la historia haya sido tratada de este modo. El encanto radica en cómo la ilustradora ha sabido adaptar a la fantasía infantil las escenas del guión.



CALLEJA

José J. de Olañeta reedita en 2005 el facsímil **Cuentos de Andersen**, editado por primera vez en 1998, con diez cuentos pertenecientes a una edición popular de Saturnino Calleja que contenía ciento veintidós grabados originales, publicada, probablemente, en la década de 1910.

Bravo Villasante advierte en el prólogo que la edición de Calleja ofrece una versión libre, que afecta no sólo a los títulos (como en *El*

negrito y la pastora, por *La pastora y el deshollinador*) sino también al contenido (por ejemplo, una Virgencita en lugar de la bailarina amada por el soldadito). Interpreta que estos cambios son fruto de la creatividad del traductor y del afán didáctico y españolizante de la época.

Los centros de interés de las ilustraciones, pertenecientes a Huertas, Méndez-Bringa, Ángel y Picolo, son los personajes y sus acciones, en detrimento de los entornos y paisajes. Las imágenes tienen una estética parecida a las de Pedersen y Frølich, pues se trata de dibujos realizados a trazos, grabados en madera o xilografías.

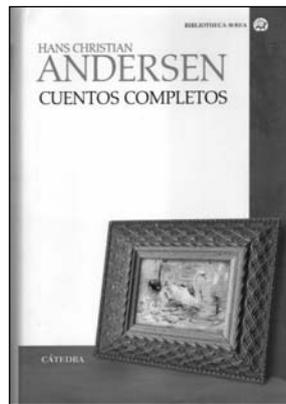


CÁTEDRA

Los **Cuentos completos** de Cátedra, publicados en 2005, han sido editados por Enrique Bernárdez. El orden en que se presentan los cuentos y su traducción están basados en la edición completa original: *Samlede Eventyr og Historier*.

En la cuidada edición de Cátedra encontramos casi todo lo que un estudioso interesado lector de Andersen pudiera buscar. **Bernárdez** incluye en su *Introducción* varios apartados que resultan interesantes para entender bien los cuentos. Comienza por *El Cuento de mi vida sin literatura* de Andersen, parcialmente autobiográfico, que completa con unas pinceladas sobre las circunstancias vitales del escritor relacionadas con su producción literaria. Apunta que las claves temáticas de su

obra responden más a sus preocupaciones íntimas que literarias: insatisfacciones personales, ansia de triunfo y egocentrismo, misoginia, búsqueda de la felicidad y el conocimiento a través del viaje, concepción romántica de la muerte como acceso a la felicidad suprema y profunda religiosidad. Seguidamente, analiza las características formales de los cuentos de Andersen, como muestras de un planteamiento original, teórico y estético, del cuento y la narración, que ha contribuido a sentar las bases del moderno relato breve occidental:



- Los *personajes* son escogidos en su mayoría de los estamentos más desfavorecidos, y reflejan las características generales del espíritu humano; también objetos, animales y plantas sirven para mostrar algún rasgo de la naturaleza humana, tras un proceso de antropomorfización.
- Los *temas*, variadísimos, responden, en su totalidad, a las vicisitudes de los seres humanos: sus problemas, sus alegrías, sus penas y sufrimientos.
- La colección completa de cuentos presenta abundantes *intertextualidades* que le confieren unidad, por las constantes referencias temáticas, la repetición de personajes o, incluso de frases literales.
- Su *estilo* presenta una doble dimensión: el lenguaje coloquial que utiliza le permite llegar a todos los públicos de una forma sencilla

y directa, pero a la vez proyecta alusiones que requieren una interpretación simbólica.

- Las *perspectivas* desde las que narra los cuentos, con movimientos casi cinematográficos, y los correspondientes cambios de *narrador* acordes con los puntos de observación, sustituyen al narrador fijo de la novela realista –de la que Andersen huía– y al narrador ausente de los cuentos tradicionales.

Por último, Bernárdez hace referencia al resto de la producción literaria del autor –novelas, teatro, libros de viajes, autobiografías y poesía– no, por desconocidas para el lector hispánico, inexistentes. La *Introducción* se cierra con algunos datos referentes a la controvertida recepción crítica que tuvo la obra de Andersen en Dinamarca.

Esta edición se completa con un apartado dedicado a los ilustradores, Pedersen y Frølich; una breve reseña bibliográfica sobre Andersen, que remite preferentemente a la página web del Centro de Estudio ubicado en Odense: www.andersen.sdu.dk; y los anexos, con ejemplos de poesía y de cuentos no incluidos en las colecciones; un interesante catálogo de la colección completa de cuentos (con la fecha de su redacción, que suele corresponder a la de publicación, el título original danés, en la ortografía de la época, y su correspondiente traducción al español), un mapa de Dinamarca que ilustra la mayor parte de los lugares mencionados en los cuentos; las notas del editor y un índice onomástico que incluye los nombres de los personajes más importantes aludidos en los cuentos.

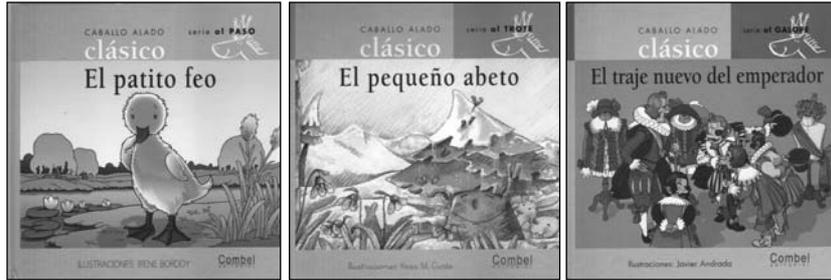
Análisis de la ilustración. Los dibujos son xilografías (grabados en madera) que se han reproducido guardando la frescura de los originales, advirtiéndose los cambios entre las creaciones de los dos autores: Vilhelm Pedersen y Lorenz Frølich.

Pedersen realiza dibujos de ambientación. Es un narrador, más que transmisor de expresión; en todo caso, gusta de representar los exteriores encuadrando paisajes y personajes, sin embargo en los interiores se centra en los personajes o elementos. La técnica es un rayado y tramado de estudiado paralelismo, no abandonando los ritmos del gra-

fismo en ningún momento, cuidando cada hoja de un árbol, la corteza de su tronco, los pliegues de los vestidos, etc.

Los dibujos de Frølich tienen en algunos aspectos una apariencia más tosca, realiza unas líneas más gruesas y usa tramados de relleno en los enmarcados de las imágenes.

En varias ocasiones esta edición nos muestra ilustraciones inéditas en la antología de Alianza.



COMBEL

La editorial Combel reedita en 2004 una adaptación para público infantil de primeras edades –impreso en mayúsculas- de **El patito feo**, llevada a cabo por Luz Orihuela e ilustrada por Irene Bordoy. Las partes más significativas del conjunto quedan enfatizadas mediante el manejo de dos tipos de línea de contorno. El mismo año ven la luz otros dos títulos. La versión que Luz Orihuela hace de **El pequeño abeto**, dirigida a primeros lectores (impreso en letra escolar), conserva el espíritu original, manteniendo su final trágico. Es uno de los cuentos menos editados de Andersen. Su publicación supone un ejercicio de valentía, pues su final determina bastante que la historia sea aceptada como un cuento apropiado para niños. Las ilustraciones, a cargo de Rosa M. Curto, trasladan al pequeño lector con suavidad hasta el triste final del abeto. La versión de Luz Orihuela para **El traje nuevo del Emperador**, ilustrado por Javier Andrada, sitúa la historia en un ambiente cortesano. Con ello, rinde homenaje a la obra medieval *El Conde Lucanor*, del Infante Don Juan Manuel, en el que Andersen se

inspiró. Nos remite a una realidad española cortesana en torno al rey Felipe IV en el siglo XVII. No es difícil distinguir al bufón Don Sebastián de Morra, miembro de la corte retratado por Velázquez.

EVEREST

Con motivo del bicentenario de Andersen, Everest vuelve a editar, tras más de una década, diez títulos de Andersen, entre los que destaca por su excepcionalidad en el panorama literario de aquella época, el cuento *Totalmente cierto*. Los libros, traducidos del alemán por M.^a



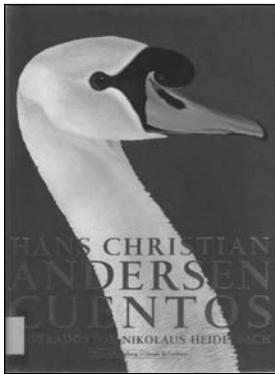
Victoria Martínez Vega, se agrupan en una colección titulada “**Cuentos de Hadas**”, en la que echamos en falta la reedición de *Juan el simple*. Los títulos elegidos para esta ocasión son: *Pulgarcita* y *La cerillera* ilustrado por Toril Marö Henrichsen; *El ruiseñor* y *Totalmente cierto*, por François Crozat; *El patito feo* y *La hija del rey de los pantanos*, por Tiziana Gironi; *La Reina de las Nieves*, por Uwe Häntsch; *El compañero de viaje*, por Elfriede Binder y Eberhard Binder; *La sirenita*, por Hubert Sergeant y *Los cisnes salvajes*, por Juan Ramón Alonso.

La editorial de Everest publica, asimismo, siete cuentos ilustrados por Anastassija Archipowa, agrupados en la colección “**Rascacielos**”. Todos ellos están basados en adaptaciones al alemán de Árnica Esterl. M^a Victoria Martínez Vega traduce *La Sirenita*, *El traje nuevo del emperador*, *El árbol de Navidad* y *La Cerillera*; Guillermo Raebel firma la traducción de *El soldadito de plomo*, *El porquerizo* y *La Reina de las Nieves*.



GALAXIA GUTENBERG / CÍRCULO DE LECTORES

En 2004 aparece la edición antológica de lujo titulada **Cuentos**, con una selección de cuarenta y tres cuentos a cargo de Hans-Joachim Gelberg y Nikolaus Heidelbach, traducidos del original por Blanca Ortiz Ostalé e ilustrados por Nikolaus Heidelbach. El artista nos presenta varias tipologías de imágenes que acompañan a los textos: de pequeño tamaño y formato horizontal, a una página y a doble página. En el primero de los casos se trata casi siempre de personajes, animales o cosas, en el segundo son en su mayoría personajes y en el tercero se dan desarrollo de acciones.



Las ilustraciones, aunque dotadas de cierto aire de sencillez *naif*, sin embargo se sustentan en cuidadas composiciones geométricas. Hay un marcado uso de armonías en el color. También hemos querido vislumbrar similitudes concretas en algunas escenas con Henri Rousseau, incluso también con *El descanso del poeta* de Marc Chagall o la innegable relación con Archimboldo. Merece la pena detenerse en muchas de ellas, porque encierran valores añadidos al texto.

KALANDRAKA

Después del espectacular **Traje nuevo del rey**, de 2001, Kalandraka rinde homenaje al escritor danés con tres publicaciones

más: **Soldadito de plomo**, en 2004, adaptado por Tareixa Alonso e ilustrado por Antonio García Caíña. Esta publicación pertenece a la nueva tendencia de ilustradores que componen sus imágenes usando recursos materiales novedosos. Es poco corriente encontrar ilustraciones elaboradas con fotografías tomadas de montajes compositivos tridimensionales. Se mantiene el tratamiento austero del color que necesita una de las historias más tristes de Andersen y la sobriedad del conjunto de los personajes representados. En 2005 aparecen dos versiones de **El patito feo**. Manuela Rodríguez lo adapta para la Colección “Libros para soñar” y Ana Sande lo convierte en un patito encantador que se enfrenta a las mayores vicisitudes sin inmutarse. La ilustradora imprime al animalito su gesto inocente, cándido, ajeno al cruel entorno, y transforma el cuento, dándole un cierto matiz de comedia. Los dibujos proporcionan un antídoto contra la angustia vital de otras versiones. Existe, también, una edición de este libro en la colección “Makakiños”, especialmente concebida para niños autistas y otros trastornos generalizados del desarrollo, con texto de BATA, a partir de la versión anterior.



LÓGUEZ

La editorial Lóguez nos asombra y nos deleita con un álbum ilustrado sin texto en una versión libre de la obra de Andersen, editada a mediados de 2005. El soldadito visita países y experimenta aventuras que jamás podría haber imaginado enfrentándose a modernas vicisitudes dentro de unas ilustraciones de un realismo casi fotográfico, elaboradas por Jörg Müller.



SANTILLANA

En 2005 publica Santillana, en Alfaguara Juvenil, *El traje nuevo del emperador* en una versión de Marcus Sedgwick traducida y adaptada por P. Rozarena. Los niños, que en otros cuentos y fábulas hayan podido relacionar al león, el conejo, la tortuga y las comadreja con determinados valores morales ligados al carácter simbólico de la tradición, verán cómo el emperador es aún más altivo que un rey de la selva cualquiera y que el conejo y la tortuga pasan de sagaces y sabios a ser crédulos y encubridores. Las astutas sastres comadreas en su papel de aliadas descubrirán ante el resto del reino animal la vanidad del león presumido.

Las imágenes están realizadas por Alison Jai con un procedimiento muy elaborado buscando un efecto de cuarteado en la superficie que-

les imprime un cierto carácter de envejecido. Su representación de espacios en perspectiva cónica y sus estudios de exteriores con suaves colinas y arbolitos nos hacen pensar en algunas obras de la pintura gótica y renacentista.

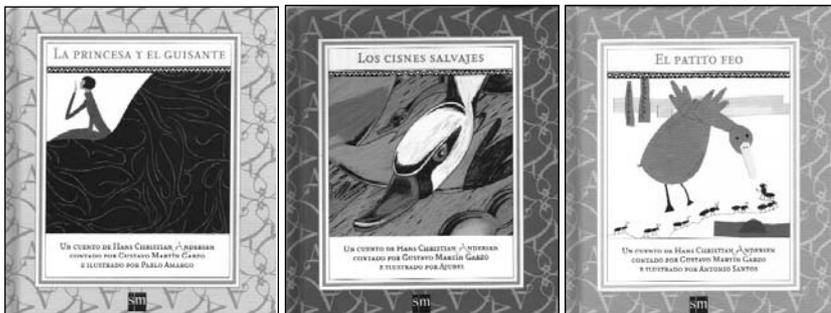


SM

En 2005 publica la editorial SM una joya en forma de estuche, titulado “Hans Christian Andersen contado por Gustavo Martín Garzo”, trilogía metaliteraria que resulta de un profundo y maduro conocimiento del sentido de la obra original. En **La princesa y el guisante**, Martín Garzo reescribe la historia original interpretando el misterio del guisante como una manifestación más del secreto del verdadero amor. Su texto encuentra reflejo en las imágenes flexibles de Pablo Amargo, que nos proponen unas lecturas evocadoras de otras historias paralelas a la del cuento. Hay algo que nos recuerda al pez que se tragó al *Soldadito de plomo* en el estanque de la tristeza del *Patito feo*, los soldados que lanzan las salvas (¿al paso del *Emperador*?), el ave asada, plato ansiado por la *Pequeña Cerillera*, etc. Además, sus recursos hacen un guiño a Kandinsky, que ayuda a una princesa a ser la más habilidosa malabarista.

La versión de **Los cisnes salvajes** reúne varias desviaciones respecto del original que, simbólicamente, coinciden en representar las cualidades que Martín Garzo advirtió en Andersen. La princesa es capaz de escuchar la voz de las cosas, hasta las más insignificantes; y el menor de los príncipes inaugura la estirpe de Ala de Cisne, a la que pertenecen

todos los niños, porque todos “son especiales y han venido al mundo a cumplir una misión”. El escritor parece hacer así una relectura, más optimista, de la estirpe “A la de Cisne”. Asimismo, Martín Garzo introduce en el guión la idea de sustitución de la princesa por parte de su madrastra por una princesa mecánica, como quiso el emperador hacer con su ruiseñor. El color de Ajubel tiene reminiscencias psicodélicas y ácidas. La paleta del ilustrador hace que visualmente todo el cuento se transforme creándose una atmósfera irreal, fantasmagórica donde hasta el hada más cándida tiene aspecto frío y de otro mundo. Sólo cuando avanza la historia, las ilustraciones empiezan a transformarse y el predominio de azules, verdes, amarillos y anaranjados (que únicamente se ha roto al aparecer la imagen del corazón) se va inclinando hacia una gama más cálida, a la par que se acerca el final feliz. Los personajes también sufren esta metamorfosis a través del color.



En la versión de *El patito feo*, vitalista y profundamente emocional, Martín Garzo dedica una parte importante del cuento a describir las diferencias entre la laguna de los cisnes –paraíso ideal, equilibrado y sereno- y la charca del mundo, para recordarnos que la vida, con sus luces y sus sombras, merece la pena vivirla. Este cisne hace el camino inverso al habitual: se marcha del mundo ideal –una vez lo ha alcanzado- porque añora la emoción del mundo terrenal, reproduciendo, así, el esquema de *La sirenita*. Las dulces composiciones en collage de Antonio Santos evitarán que los niños menos habilidosos plásticamente piensen que un cuento siempre tiene que estar hecho con ilustraciones de acabado impecable e imágenes de *realismo mágico*.

DIÁLOGOS DE REALIDAD Y ENSUEÑO EN EL QUIJOTE

Carmen Azaustre Serrano



RESUMEN:

El texto presenta la figura de Cervantes, humanista,, y la creación de la 1ª. Parte de Don Quijote de la Mancha: ¿Qué dicen los personajes de sí mismos? ¿Qué dicen sus receptores a través del tiempo, poetas y humanistas? ¿Qué matices de humanidad perviven en la recepción de la obra hoy? La búsqueda de la verdad, de la libertad, de la justicia, el señorío ante el fracaso, son algunas de las cuestiones extraídas de estos diálogos.

Palabras clave: humanismo, renacimiento, novela, libertad, justicia, identidad.

ABSTRACT:

The text presents the figure of Cervantes, humanist, and the creation of the first part of Don Quixote de la Mancha: What do the characters say about themselves? What have their receivers, poets and humanists said throughout time? What hints of humanity still live in the reception of the work today? The Search for truth, of liberty, of justice, nobility faced with failure are some of the questions extracted from these dialogues.

Keywords: Humanism, Renaissance, Novel, Freedom, Justice, Identity.

INTRODUCCIÓN

Acercarnos a la obra de Cervantes, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, ha sido un hecho cotidiano de un 2005 que nos ha metido de lleno en la novela cervantina. No hay día en el que los medios no nos hayan dado noticias de alguna cuestión relacionada con tan "ingenioso caballero": congresos, jornadas, coloquios, festivales de cine, televisión, teatro, danza, música, ferias nacionales e internacionales del libro, rutas y viajes por la tierra manchega, exposiciones múltiples y variadas, entre ellas queremos reseñar las organizadas por la Biblioteca Nacional en Madrid: *El Quijote, biografía de un libro y los mapas del Quijote*, la primera del 12 de abril al 2 de octubre de 2005, la segunda en la primera parte del pasado verano.

La biografía de un libro está dividida en cinco grandes espacios: *Aparición y primeros éxitos(1605-1625)*, *De lectura popular a clásico de la literatura universal(1637-1780)*, *Ediciones españolas de fin de siglo(1780-1800)*, *con la magnífica edición de la academia de 1780 de Joaquín de Ibarra , la era del romanticismo y la industrialización(1800-1905) y la ruta del Quijote*; y *para acabar pasamos al espacio Siglo XXI, un espacio multimedia* en el que son las tecnologías las encargadas de narrarnos el largo viaje del Quijote a través del tiempo de su creación: escenas de películas, grabados, páginas de internet dedicadas al Ingenioso Hidalgo. El espacio multimedia tuvo como contenidos: : *Imprimiendo el Quijote* (taller de impresión interactivo), el Quijote a través del cine y cuatro siglos de iconografía de la novela. Pudimos acceder a ella, en el caso de no poder visitarla ,a través de una visita virtual en la red que nos ofreció la dirección.

La segunda exposición, *los mapas del Quijote*, mostró más de cincuenta mapas que reconstruyen los itinerarios del personaje de Cervantes, además de mapas, planos y vistas de ciudades europeas de los siglos XVII y XVIII. Estaba dividida en tres apartados: *El mundo en la época de Cervantes*, con una muestra cartografía de la época; *La ruta de Don Quijote*, que ofrecía los mapas contenidos en las ediciones de la novela de Cervantes, entre los que destacaban el del cartógrafo Tomás López de 1780 que trazó por primera vez la ruta del Quijote y el basado en los estudios de Juan Antonio Pellicer que unos años des-

pués sugiere otra ruta; y por último el viaje de la novela a través del espacio europeo. Ciudades europeas en que vio la luz el Quijote.

Todas las ciudades, todas las instituciones han celebrado y acogido esta figura universal que vio la luz hace cuatrocientos años y ha sido referencia educativa para los niños españoles, desde aquel 6 de marzo de 1920 en que el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes declaraba obligatoria la lectura del Quijote en las Escuelas Nacionales. La muestra *El Quijote en las aulas*, organizada por la fundación Giner de los Ríos, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Sociedad Estatal de Conmemoraciones culturales, mostraba un siglo de experiencias en la escuela a través de la figura del Quijote.

A estas exposiciones se suma el esfuerzo realizado por otras entidades que han construido diversos portales de comunicación en Internet, entre los que merecen citarse destacan:

- Portal del IV Centenario de Don Quijote de la Mancha Cervantes virtual
- Portal del IV Centenario de la Universidad de Castilla La Mancha
- Portal Oficial del IV Centenario de la publicación de El Quijot
- Portal Proyecto Quijote.com-Obras digitalizadas-Diccionarios-GaleríasPortal ElQuijote.com
- Portal Cervantes virtual
- Portal D. Quijote Comunidad de Castilla la Mancha

1. El autor. Vida y retrato de un humanista.

Miguel de Cervantes es un hombre del renacimiento que tiene sus raíces humanas, vitales y humanísticas asentadas en el territorio del Imperio Español. Como hombre renacentista participa y acoge en su vida la cultura, como una “armónica realidad donde se mide la vida humana y se convierte en eje de la misma” (Prieto, 1975)

La prosa del siglo XVI explica su carácter renacentista no sólo en el renacimiento de Amadís y la proliferación de libros de caballería que luego rechazará nuestro autor en su obra, sino en unas formas cuya armonía externa conducen a la interioridad manifiesta en la mística y en la ascética, y en la historicidad que presenta Ercilla en su verso y

Lazarillo en prosa. Es un carácter complejo el que aparece en esta prosa que acepta la crítica erasmista y que prepara para la recepción y el despertar de los clásicos. Para los renacentistas era convivir con ellos en diálogo de amistad. Era asimilarlos y confluir nuevamente en la esperanza de la palabra. Así desde esta perspectiva se descubre el propio mundo interior, para darse luego a los demás en diálogo, y es así el diálogo la forma de comunicación renacentista.

Diálogo con la realidad y diálogo con los sueños. Es importante la estela humanista y renacentista de nuestros hombres del siglo XVI, entre ellos cabe citar a Cisneros, que abre la puerta a Erasmo en España, Elio Antonio de Nebrija que hunde sus raíces formativas en el Colegio de San Clemente de los Españoles de Bolonia y que aprende en su contacto con los clásicos que humanista es aquel que puede hablar de muy diversos temas con muy variadas gentes. Porque el humanista se sabe vivo y en diálogo” (Prieto, 1975) no es sólo el especialista y erudito que se entierra en su erudición.

¿Cómo reconocemos este estilo humanístico en el prólogo que Cervantes hace a la primera parte del Quijote y donde critica el afán de erudición que aqueja a los narradores de su tiempo y que buscan sólo hacer ostensible su vinculación clásica:

Porque, ¿cómo queréis vos que no me tenga confuso el qué dirá el antiguo legislador que llaman vulgo cuando vea que, al cabo de tantos años como ha que duermo en el silencio del olvido, salgo ahora, con todos mis años a cuestras, con una leyenda seca como un esparto, ajena de invención, menguada de estilo, pobre de concetos y falta de toda erudición y doctrina; sin acotaciones en las márgenes y sin anotaciones en el fin del libro, como veo que están otros libros, aunque sean fabulosos y profanos, tan llenos de sentencias de Aristóteles, de Platón y de toda la caterva de filósofos, que admiran a los leyentes y tienen a sus autores por hombres leídos, eruditos y elocuentes (Prólogo, I)

En la ruta de Nebrija, otros humanistas, como Hernán Núñez, nos dan las pistas para situar otras huellas renacentistas en el texto de Cervantes ya que Núñez da carta de ciudadanía renacentista a los pro-

verbios y refranes y publica en Sevilla en 1508, avalado por la publicación en 1500 de los Adagia de Erasmo, la primera colección de refranes que se titula *Refranes que dicen las viejas tras el fuego*. Esta unión de lo popular y lo culto estará continuamente presente en los personajes de nuestro autor. De todos son conocidos los consejos que da D. Quijote a Sancho antes de ejercer su gobierno en la ínsula, unos referidos a las actitudes del buen gobernante, otros al vestido, a la apariencia física, otros al habla y uso que Sancho debe hacer de los refranes. Es muy expresiva la crítica que el autor hace al empleo abusivo de los mismos:

También, Sancho, no has de mezclar en tus pláticas la muchedumbre de refranes que sueles; que, puesto que los refranes son sentencias breves, muchas veces los traes tan por los cabellos, que más parecen disparates que sentencias.

Eso Dios lo puede remediar -respondió Sancho-, porque sé más refranes que un libro, y viénense tantos juntos a la boca cuando hablo, que riñen por salir unos con otros, pero la lengua va arrojando los primeros que encuentra, aunque no vengan a pelo. Mas yo tendré cuenta de aquí adelante de decir los que convengan a la gravedad de mi cargo, que en casa llena presto se guisa la cena, y quien destaja no baraja, y a buen salvo está el que repica, y el dar y el tener seso ha menester.

¡Eso sí, Sancho! -dijo don Quijote-: ¡encaja, ensarta, enhila refranes, que nadie te va a la mano! ¡Castígame mi madre, y yo trómpogelas! Estoyte diciendo que escuses refranes, y en un instante has echado aquí una letanía dellos, que así cuadran con lo que vamos tratando como por los cerros de Úbeda. Mira, Sancho, no te digo yo que parece mal un refrán traído a propósito, pero cargar y ensartar refranes a troche moche hace la plática desmayada y baja. (XLIII, II).

Y cómo no aludir aquí también a esa impresionante llama que atraviesa el renacimiento español y que es el concepto del amor. Un amor que eleva a la mujer, aunque sea un horizonte inaccesible. Es Castiglione en el Cortesano el que da las claves de este concepto y

muestra en los capítulos finales del libro que el cortesano, aunque sea viejo puede ser enamorado, un amor elevación del espíritu neoplatónico que se opone al loco amor. ¿No es este hidalgo cincuentón y esquelético un trasunto de amor neoplatónico en el sueño de Dulcinea del Toboso? Y si con esto no bastara ahí tenemos los famosos Diálogos de amor de León Hebreo que corren a lo largo de todo el siglo XVI. León Hebreo discurre largamente sobre las distinciones entre el amado y el amante (Philón y Sophía), sobre cómo el amor hace al hombre ilustre, de cómo el amor es la causa del ser del universo y se manifiesta en armonía que vence a la pasión y al deseo. ¿No es este sentimiento el que anima el espíritu de D. Quijote? Un don Quijote loco de amor:

la historia del famoso don Quijote de la Mancha, de quien hay opinión, por todos los habitadores del distrito del campo de Montiel, que fue el más casto enamorado y el más valiente caballero que de muchos años a esta parte se vio en aquellos contornos. Yo no quiero encarecerte el servicio que te hago en darte a conocer tan noble y tan honrado caballero, pero quiero que me agradezcas el conocimiento que tendrás del famoso Sancho Panza, su escudero, en quien, a mi parecer, te doy cifradas todas las gracias escuderiles que en la caterva de los libros vanos de caballerías están esparcidas. (Prólogo, I)

Junto al sueño neoplatónico, la figura popular de Sancho Panza, realidad y sueño, ficciones de un caballero, D. Alonso Quijano el bueno, y éste ficción y realidad de un hidalgo español Miguel de Cervantes.

Sí, Cervantes es un hombre del Renacimiento, un hombre herido en la batalla y en el alma. ¿No se describe a sí mismo de este modo?

Éste que veis aquí, de rostro aguileño, de cabello castaño, frente lisa y desembarazada, de alegres ojos y de nariz corva, aunque bien proporcionada; las barbas de plata, que no ha veinte años que fueron de oro, los bigotes grandes, la boca pequeña, los dientes ni menudos ni crecidos, porque no tiene sino seis, y éstos mal acondicionados y peor puestos, porque no

tienen correspondencia los unos con los otros; el cuerpo entre dos extremos, ni grande, ni pequeño, la color viva, antes blanca que morena; algo cargado de espaldas, y no muy ligero de pies; éste digo que es el rostro del autor de La Galatea y de Don Quijote de la Mancha, y del que hizo el Viaje del Parnaso, a imitación del de César Caporal Perusino, y otras obras que andan por ahí descarriadas y, quizá, sin el nombre de su dueño. Llámase comúnmente Miguel de Cervantes Saavedra. Fue soldado muchos años, y cinco y medio cautivo, donde aprendió a tener paciencia en las adversidades. Perdió en la batalla naval de Lepanto la mano izquierda de un arcabuzazo, herida que, aunque parece fea, él la tiene por hermosa, por haberla cobrado en la más memorable y alta ocasión que vieron los pasados siglos, ni esperan ver los venideros, militando debajo de las vencedoras banderas del hijo del rayo de la guerra, Carlo Quinto, de felice memoria.

(Prólogo, *Novelas Ejemplares*).

La biografía de Miguel de Cervantes nos ofrece muchos elementos que tejen una historia humanista: poeta, soldado, cautivo, recaudador de impuestos, enamorado, casado por conveniencia, autor tardío. Escribe y escribe, pero no publica su primera novela, la Galatea, hasta los treinta y ocho años y es veinte años después, como en la novela de Dumas, cuando los protagonistas que lo hacen famoso nacen y casi lo eclipsan, con el paso del tiempo.

Entre las facetas de su obra quiero destacar una que él mismo tiene como no muy afortunada, pero que por la abundancia de su producción, vemos por él muy querida. Este rasgo suyo es el de poeta. Sabemos que empezó tempranamente, a los 19 años, en Madrid en la Escuela de López de Hoyos, que continuó haciéndolo de forma puntual a lo largo de su vida. ¿No es una muestra de ese querer su obra, ya en los últimos años de su vida, *El viaje al Parnaso*? ¿No es esta preciosa canción una muestra de un mundo poético que él pone en los labios de don Luis, enamorado de Clara, en el capítulo XLIII de la primera parte del Quijote? Veámoslo:

CANTO DE DON LUIS

*Marinero soy de amor,
y en su piélago profundo
navego sin esperanza
de llegar a puerto alguno.
Siguiendo voy a una estrella
que desde lejos descubro,
más bella y resplandeciente
que cuantas vio Palinuro.
Yo no sé adónde me guía,
y así, navego confuso,
el alma a mirarla atenta,
cuidadosa y con descuido.
Recatos impertinentes,
honestidad contra el uso,
son nubes que me la encubren
cuando más verla procuro.
¡Oh clara y luciente estrella,
en cuya lumbre me apuro!;
al punto que te me encubras,
será de mi muerte el punto.*

Canción a la que, recientemente, Ángel Corpa, ha puesto música. ¿No puso también en los labios y en las manos de su caballero los romances de amor? Sí, también D. Quijote es un cantautor al que Cervantes pone en el alma un romance y en las manos una vihuela para cantar sus penas de amor:

“llegadas las once horas de la noche, halló don Quijote una vihuela en su aposento; templóla, abrió la reja, y sintió que andaba gente en el jardín; y, habiendo recorrido los trastes de la vihuela y afinándola lo mejor que supo, escupió y remondóse el pecho, y luego, con una voz ronquilla, aunque entonada, cantó el siguiente romance, que él mismo aquel día había compuesto:

*-Suelen las fuerzas de amor
sacar de quicio a las almas,
tomando por instrumento
la ociosidad descuidada.*

*Suele el coser y el labrar,
y el estar siempre ocupada,
ser antídoto al veneno
de las amorosas ansias.*

*Las doncellas recogidas
que aspiran a ser casadas,
la honestidad es la dote
y voz de sus alabanzas.*

*Los andantes caballeros,
y los que en la corte andan,
requiébranse con las libres,
con las honestas se casan.*

*Hay amores de levante,
que entre huéspedes se tratan,
que llegan presto al poniente,
porque en el partirse acaban.*

*El amor recién venido,
que hoy llegó y se va mañana,
las imágenes no deja
bien impresas en el alma.*

*Pintura sobre pintura
ni se muestra ni señala;
y do hay primera belleza,
la segunda no hace baza.*

*Dulcinea del Toboso
del alma en la tabla rasa
tengo pintada de modo
que es imposible borrarla.*

*La firmeza en los amantes
es la parte más preciada,
por quien hace amor milagros,
y asimesmo los levanta.
(XLVI, II)*

Pero también es el poeta Cervantes el que habla en su personaje, D. Quijote, cuando este dialoga con el hijo del Caballero del Verde Gabán:

La Poesía, señor hidalgo, a mi parecer, es como una doncella tierna y de poca edad, y en todo extremo hermosa, a quien tienen cuidado de enriquecer, pulir y adornar otras muchas doncellas, que son todas las otras ciencias, y ella se ha de servir de todas, y todas se han de autorizar con ella;

Y sigue diciendo que hay que tratarla con cuidado, con manos autorizadas),

pero esta tal doncella no quiere ser manoseada, ni traída por las calles, ni publicada por las esquinas de las plazas ni por los rincones de los palacios. Ella es hecha de una alquimia de tal virtud, que quien la sabe tratar la volverá en oro purísimo de inestimable precio;

¡quien la sabe tratar, su anhelo, su deseo más hondo se escapa por entre los resquicios que nos dejan las palabras!

hala de tener el que la tuviere a raya, no dejándola correr en torpes sátiras ni en desalmados sonetos; no ha de ser vendible en ninguna manera, si ya no fuere en poemas heroicos, en lamentables tragedias, o en comedias alegres y artificiosas;

no se ha de dejar tratar de los truhanes, ni del ignorante vulgo, incapaz de conocer ni estimar los tesoros que en ella se encierran. Y no penséis, señor, que yo llamo aquí vulgo solamente a la gente plebeya y humilde; que todo aquel que no sabe, aunque sea señor y príncipe, puede y debe entrar en número de vulgo; y así, el que con los requisitos que he dicho tratarse y tuviere a la Poesía, será famoso y estimado su nombre en todas las naciones políticas del mundo. Y a lo que decís, señor, Y habla aquí del uso de la lengua romance, de la necesidad de que cada uno se exprese en su propia lengua) que vuestro hijo no estima mucho la poesía de romance, doime a entender que no anda muy acertado en ello, y la razón es ésta: el grande Homero no escribió en latín, porque era griego, ni Virgilio no escribió en griego, porque era latino. En resolución, todos los poetas antiguos escribieron en la lengua que mamaron en la leche, y no fueron a buscar las extranjeras para declarar la alteza de sus conceptos; y siendo esto así, razón sería se extendiese esta costumbre por todas las naciones, y que no se desestimase el poeta alemán porque escribe en su lengua, ni el castellano, ni aun el vizcaíno, que escribe en la suya.

Es moderno Cervantes en el respeto a las lenguas de las autonomías y proclama el uso y convivencia entre todas ellas.

Pero vuestro hijo (a lo que yo, señor, imagino) no debe de estar mal con la poesía de romance, sino con los poetas que son meros romancistas, sin saber otras lenguas ni otras ciencias que adornen y despierten y ayuden a su natural impulso; y aun en esto puede haber yerro; porque, según es opinión verdadera, el poeta nace (XVI, II).

Es la opinión de Cervantes sobre la poesía: cuidado con el uso que se hace de ella, cuidado con los temas de que se ocupa, cuidado con la lengua en la que se vierte! El poeta nace y se hace. Se hace con el cumplimiento de estas normas, se hace con la lectura, con la recreación de otras voces de poetas. En Cervantes poeta, en su hidalgo, podemos observar la pervivencia de otras voces poéticas que se

incorporan a la vida cotidiana, quizá en este punto traiciona la regla anterior, porque en los rincones de la entrada de una venta, palacio en el corazón de D. Quijote suenan palabras de un soldado poeta, Garcilaso de la Vega, cuando al llegar D. Quijote a la casa del Caballero del Verde Gabán se encontró con las prendas, las tinajas del tobozo, que le recordaban a su amada, y hace con sus palabras una cómica imitación del poema garcilasiano:

HALLÓ don Quijote ser la casa de don Diego de Miranda ancha como de aldea; las armas, empero, aunque de piedra tosca, encima de la puerta de la calle; la bodega, en el patio; la cueva, en el portal, y muchas tinajas a la redonda, que, por ser del Toboso, le renovaron las memorias de su encantada y transformada Dulcinea; y sospirando, y sin mirar lo que decía, ni delante de quién estaba, dijo:

*¡Oh dulces prendas, por mi mal halladas,
dulces y alegres cuando Dios quería!*

¡Oh tobozescas tinajas, que me habéis traído a la memoria la dulce prenda de mi mayor amargura! (XVIII, II).

D. Quijote poeta nos remite a un Cervantes poeta del humor y del amor. Les aconsejo que releen las poesías que en el prólogo y en el final de la primera parte nos describen a los protagonistas, como son los poemas que muestran a Sancho Panza, Dulcinea, o a los viejos caballos Rocinante y Babieca.

Me voy a detener en este último soneto en el que se describe la figura de Sancho, porque también en él aparece esa polifonía textual :

*Sancho Panza es aquéste, en cuerpo chico,
pero grande en valor, ¡milagro extraño!
Escudero el más simple y sin engaño
que tuvo el mundo, os juro y certifico.*

*De ser conde no estuvo en un tantico,
si no se conjuraran en su daño
insolencias y agravios del tacaño
siglo, que aun no perdonan a un borrico.*

*Sobre él anduvo -con perdón se miente-
este manso escudero, tras el manso
caballo Rocinante y tras su dueño.*

*¡Oh vanas esperanzas de la gente;
cómo pasáis con prometer descanso,
y al fin paráis en sombra, en humo, en sueño!*

De nuevo las voces de otros poetas en los versos de Cervantes, inspiradores y creadores de nuevos sentidos, de un mundo renacentista que se acaba, para dejar paso al sentido barroco que se abre en la existencia de un imperio que comienza a derrumbarse y a pasar como en el poema de Góngora: “*en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada*” (Góngora, 1582, *Mientras por competir con tu cabello*). Es el tema tan utilizado en el renacimiento del *Carpe diem* o *Collige, virgo, rosas* (procede del dístico final del *Idllium de rosis* del poeta del S. IV Ausonio, muy leído en el XVI y en el XVII. Un tema que nos habla del rápido paso del tiempo que cambia el brillo de la juventud en sombra en humo, en sueño. Versos de Góngora que han pasado no sólo al texto de Cervantes, sino que los recoge también, Lope de Vega, Calderón de la Barca, Quevedo, el portugués Francisco Manuel de Melo, Antonio Mira de Mescua y tantos otros que intentan describir a través de estas imágenes la rapidez y fugacidad de los encantos de la juventud que pasarán a ser tierra, humo, polvo, sombra, nada.

2. LA OBRA

El 26 de septiembre de 1604, en Valladolid, firmaba el secretario real Juan de Amezqueta el privilegio para imprimir por diez años en los reinos de Castilla “un libro intitulado *El ingenioso hidalgo de la Mancha*”. Así se iniciaron complicados trámites de la época para imprimir el Quijote. Salió, quizá por error la primera parte sin aprobación. Por el contrario la segunda salió con tres aprobaciones. El 20 de diciembre de 1604 Juan Gallo de Andrada firmaba la tasa que proponía el precio

de venta al público y en los primeros meses de 1605 el impresor Juan de la Cuesta ponía en la calle la primera parte de la novela.

Muchos se han interesado por el tiempo de su creación, por el lugar ¿dónde? ¿cuándo? ¿fue en la cárcel de Sevilla en 1597 o en 1602, en la de Castro del Río (Córdoba) como dice su propio autor?

Y así, ¿qué podrá engendrar el estéril y mal cultivado ingenio mío, sino la historia de un hijo seco, avellanado, antojadizo y lleno de pensamientos varios y nunca imaginados de otro alguno, bien como quien se engendró en una cárcel, donde toda incomodidad tiene su asiento y donde todo triste ruido hace su habitación? (Prólogo, I)

Frente a la armonía renacentista del Locus amoenus, el lugar sereno: *El sosiego, el lugar apacible, la amenidad de los campos, la serenidad de los cielos, el murmurar de las fuentes, la quietud del espíritu son grande parte para que las musas más estériles se muestren fecundas y ofrezcan partos al mundo que le colmen de maravilla y de contento*(en palabras del propio Cervantes) la estrechez lóbrega y maloliente de unos muros que privan de libertad, el mayor bien del hombre y producen *una leyenda seca como un esparto, ajena de invención, menguada de estilo, pobre de concetos y falta de toda erudición y doctrina; sin acotaciones en las márgenes y sin anotaciones en el fin del libro, como veo que están otros libros.*

Y después de estos preámbulos pasa a contarnos su cuento. Un cuento que tiene como protagonista un hidalgo cincuentón:

EN UN LUGAR de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mismo, y los días de entresemana se honraba con su vellorí de lo más fino. Tenía en su casa una ama que

pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años; era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque, por conjeturas verosímiles, se deja entender que se llamaba Quejana. Pero esto importa poco a nuestro cuento.

Y dicho esto, nuestro hidalgo se lanza a la aventura por los campos de Montiel, después de haber adornado su cabeza con toda suerte de libros de caballerías y la historia se hace mito y Don Quijote se convierte en el más genial caballero andante que pisó tierra firme:

Salí de mi patria, empeñé mi hacienda, dejé mi regalo, y entreguéme en los brazos de la Fortuna, que me llevasen donde más fuese servida. Quise resucitar la ya muerta andante caballería, y ha muchos días que tropezando aquí, cayendo allí, despeñándome acá y levantándome acullá, he cumplido gran parte de mi deseo, socorriendo viudas, amparando doncellas y favoreciendo casadas, huérfanos y pupilos, propio y natural oficio de caballeros andantes; y así, por mis valerosas, muchas y cristianas hazañas he merecido andar ya en estampa en casi todas o las más naciones del mundo. Treinta mil volúmenes se han impreso de mi historia, y lleva camino de imprimirse treinta mil veces de millares, si el cielo no lo remedia. Finalmente, por encerrarlo todo en breves palabras, o en una sola, digo que yo soy don Quijote de la Mancha, por otro nombre llamado el Caballero de la Triste Figura; y puesto que las propias alabanzas envilecen, esme forzoso decir yo tal vez las mías, y esto se entiende cuando no se halla presente quien las diga; así que, señor gentil-hombre, ni este caballo, esta lanza, ni este escudo, ni escudero, ni todas juntas estas armas, ni la amarillez de mi rostro, ni mi atenuada flaqueza, os podrá admirar de aquí adelante, habiendo ya sabido quién soy y la profesión que hago. (XVI, II)

Pero como buen humanista tenía que tener un receptor al que volcar la reflexión de su palabra, no le bastaban los seres que poblaban los espacios de su viaje y busca un compañero, ¿su otro yo? en la figura de un humilde campesino que cambiará su misión de escudero por la de amigo en palabras de D. Quijote. Desde hace cuatrocientos años cabalgan juntos y así los hemos visto.

3. ¿DOS PERSONALIDADES? ¿DOS PROTAGONISTAS?

Si nos fijamos en las palabras de Salvador de Madariaga y en nuestras propias impresiones podemos decir:

“Deshelados de la rigidez simplista que los presenta como dos figuras de antitética simetría, Don Quijote y Sancho adquieren a los ojos del observador atento la movilidad vital y humana que heredaron de su humanísimo padre y creador... Y así, interpretados por un mismo espíritu, se van aproximando, gradualmente, mutuamente atrayendo, por virtud de una ínter influencia lenta y segura” (Madariaga, 1926).

Son dos personalidades que se entrecruzan, que se funden, que se intercambian en el paso del tiempo, hecho que se hace más patente en la fe que se otorgan y que se manifiesta en ese momento final de la vida del caballero.

Como dice Unamuno en su Vida de Don Quijote y Sancho:

La fe se pega, y es tan robusta y ardorosa la de Don Quijote, que rebasa a los que le quieren, y quedan llenos de ella sin que a él se le amengüe sino más bien le crezca. Pues tal es la condición de la fe viva; crece vertiéndose y repartiéndose se aumenta ¿Cómo que es, si verdadera y viva, amor (Unamuno, 1905).

En la vida D. Quijote es un loco enamorado y soñador y en la muerte un hidalgo, Alonso Quijano, el bueno, lúcido de su ser y lleno de realidad. Dos ficciones que se intercambian

«Verdaderamente se muere y verdaderamente está cuerdo Alonso Quijano el Bueno»; muere a la locura de la vida, despierta de su sueño. (...) Cuando Alonso Quijano el Bueno despierta de su locura nace a ella Sancho:

Y dicho lo de la locura de dejarse morir, volvió Sancho a las andadas, hablando a Don Quijote del desencanto de Dulcinea y de los libros de caballerías. ¡Oh, heroico Sancho, y cuán pocos advierten el que ganaste la cumbre de la locura cuando tu amo se despeñaba en el abismo de la sensatez y sobre su lecho de muerte irradiaba tu fe, tu fe, Sancho, la fe de ti, que ni has muerto ni morirás! Don Quijote perdió su fe y murióse; tú la cobraste y vives; era preciso que él muriera en desengaño para que en engaño vivificante vivas tú.

Hasta aquí las palabras de Unamuno.(Unamuno, 1905) en ese homenaje en el III Centenario de la Obra.

Muere alonso Quijano y viven estrechamente unidos D. Quijote y su escudero. Amigo y señor.

4. DIÁLOGOS DE HUMANIDAD Y ENSUEÑO

Hasta ahora hemos ido tejiendo diversos diálogos, diálogos de D. Quijote con los personajes del camino, diálogo de Cervantes con sus lectores, diálogos de los lectores con la historia de una vida atravesada por el continuo caminar y la huida hacia horizontes más prometedoros. Seguimos en el camino oyendo el diálogo de los creadores de historias, de los cuentacuentos, de los poetas, con esta novela de cuatrocientos años de edad, y aparecen las visiones sugeridas, las huellas que la percepción de unas palabras representa en imágenes

Dice Vargas Llosa en la *Presentación* de D. Quijote de la Mancha, en la edición del IV Centenario:

“antes que nada, D. Quijote de la Mancha, la inmortal novela de Cervantes, es una imagen: la de un hidalgo cincuentón, embutido en una armadura anacrónica y tan esquelético como su caballo,

que, acompañado por un campesino basto y gordinflón montado en un asno, que hace las veces de escudero, recorre las llanuras de la mancha, heladas en invierno y candentes en verano, en busca de aventuras. Lo anima un designio enloquecido: resucitar el tiempo eclipsado siglos atrás(y que, por lo demás, nunca existió)de los caballeros andantes, que recorrían el mundo socorriendo a los débiles, deshaciendo tuertos y haciendo reinar una justicia para los seres del común que de otro modo éstos jamás alcanzarían, del que se ha impregnado leyendo las novelas de caballerías a las que él atribuye la veracidad de escrupulosos libros de historia”(Vargas Llosa, 2005).

Es su percepción del mito. La mía es esta: La humanidad que nos presenta la figura de Don Quijote es una humanidad que se completa con la figura de Sancho. Un Sancho, para otros lectores, bueno, un Sancho arcilla, un Sancho pueblo, cuya lealtad se espera y se cree, un Sancho con aguante, con firmeza ante las adversidades, un Sancho hermano, un Sancho vulgar, raigón de la patria, un Sancho que no es historia porque se le tiene vivo “como se le tiene la tierra patria y patria macerada- son palabras de Celaya en su diálogo con Sancho:

*Sancho con santa paciencia,
Sancho con buenas alforjas,
que en el último momento nos das, y es un sacramento,
el pan, el vino y el queso.*

Humanidad, tremenda humanidad la que pone Sancho a D. Quijote. Pero ¿que es el hombre sin sus sueños?

*Sancho-bueno, Sancho-arcilla, Sancho-pueblo,
tu lealtad se supone,
tu aguante parece fácil,
tu valor tan obligado como en la Mancha lo eterno.
Sancho-vulgar, Sancho-hermano,
Sancho, raigón de mi patria que aún con dolores perduras,
y, entre cínico y sagrado, pones tu pecho a los hechos,
buena cara a malos tiempos.*

*Sancho que damos por nada,
mas presupones milenios de humildad bien aceptada,
no eres historia, te tengo
como se tiene la tierra patria y patria macerada.
Sancho-vulgo, Sancho-nadie, Sancho-santo,
Sancho de pan y cebolla,
trabajado por los siglos de los siglos, cotidiano,
vivo y muerto, soterrado.
Se sabe sin apreciarlo que eres quien es, siempre el mismo,
Sancho-pueblo, Sancho-ibero,
Sancho entero y verdadero,
Sancho de España es más ancha que sus mil años y un cuento.
Vivimos como vivimos porque tenemos aún tripas,
Sancho Panza, Sancho terco.
Vivimos de tus trabajos, de tus hambres y sudores,
de la constancia del pueblo, de los humildes motores.
Sancho de tú te la llevas,
mansa sustancia sin mancha,
Sancho-Charlot que edificas como un Dios a bofetadas,
Sancho que todo lo aguantas.
Sancho con santa paciencia,
Sancho con buenas alforjas,
que en el último momento nos das, y es un sacramento,
el pan, el vino y el queso.
Pueblo callado, soporte
de los fuegos de artificio que con soberbia explotamos,
Sancho-santo, Sancho-tierra, Sancho-ibero,
Sancho-Rucio y Rucio-Sancho que has cargado con los fardos.*

Don Quijote es la ficción, el sueño, la locura a que nos acerca el poema de Borges:

SUEÑA ALONSO QUIJANO

*El hombre se despierta de un incierto
Sueño de alfanjes y de campo llano*

*Y se toca la barba con la mano
Y se pregunta si está herido o muerto.
¿No lo perseguirán los hechiceros
que han jurado su mal bajo la luna?
Nada. Apenas el frío. Apenas una
Dolencia de sus años postrimeros.
El hidalgo fue un sueño de Cervantes
Y don Quijote un sueño del hidalgo.
El doble sueño los confunde y algo
está pasando que pasó mucho antes.
Quijano duerme y sueña. Una batalla:
Los mares de Lepanto y la metralla.*

Borges, La rosa profunda (1975)

O este otro diálogo perdido de León Felipe con Sancho en el que afirma la humanidad del hombre en la encarnación del Hijo del hombre:

**DIÁLOGO PERDIDO
(ENTRE DON QUIJOTE Y SANCHO)**

-Todos andan buscando, Sancho, una paloma por el mundo y nadie la encuentra.

-Pero ¿qué paloma es la que buscan?

*-Es una paloma blanca que lleva en el pico
el último rayo amoroso de luz
que queda ya sobre la tierra.*

-Como la golondrina de Tristán.

-Eso, como la golondrina de Tristán. Bien te acuerdas Sancho.

*Aquel cabello dorado de Isolda
que dejó caer la golondrina sobre el hombro cansado del Rey
era el rayo de amor que andaba buscando el hombre sobre la tierra
Pero no es esto...*

Hay otra definición;

*te lo explicaré mejor:
esa paloma que andan buscando
es aquella que una vez se le posó en la cabeza
a un pobre Nazareno en el Jordán;
aquello si fue un buen juego de prestidigitación:
un hombre sencillo entra a bañarse en el Jordán,
se le posa una paloma blanca sobre la cabeza
y sale de las aguas...
convertido en el hijo de la Luz...
en el hijo de Dios...
en el hijo del Hombre...
Y aquel juego se hizo sin trucos y sin trampas...
por eso fue un gran milagro.
iiEl gran milagro del mundo!!
Desde entonces
el Hombre vale más...
Y desde entonces todos andan buscando esa paloma para que se haga
otra vez el Milagro...
iy el Hombre valga más!*

León Felipe, ¡Oh, este viejo y roto violín (1965)

Hasta aquí diálogos de humanidad y ensueño, de otros lectores con los personajes de Cervantes, pero ¿qué hemos seleccionado de la obra de este autor? ¿qué valores están vivos hoy para mí lectora del Quijote? Son tantos que yo he señalado algunos para hoy:

La gran enseñanza que nos da, no sobre los libros de caballerías, sino sobre la actitud ante la vida, el conocimiento de uno mismo, la misericordia como horizonte y práctica, la búsqueda de la libertad y el señorío ante el fracaso.

Los he escogido de los consejos que D. Quijote da a Sancho y de sus últimas aventuras:

está, ¡oh hijo!, atento a este tu Catón, que quiere aconsejarte y ser norte y guía que te encamine y saque a seguro puerto deste mar proceloso donde vas a engolfarte; que los oficios y grandes cargos no son otra cosa sino un golfo profundo de confusiones. Primeramente,

¡oh hijo!, has de temer a Dios, porque en el temerle está la sabiduría, y siendo sabio no podrás errar en nada. Lo segundo, has de poner los ojos en quien eres, procurando conocerte a ti mismo, que es el más difícil conocimiento que puede imaginarse. Del conocerte saldrá el no hincharte como la rana que quiso igualarse con el buey, que si esto haces, vendrá a ser feos pies de la rueda de tu locura la consideración de haber guardado puercos en tu tierra. (XLII, II).

Junto a los nombrados el temor a Dios que crecerá la sabiduría y el conocimiento propio. D. Quijote los señala como rasgos profundos de humanidad y gobierno, pero une a ellos el reconocimiento de la propia identidad, raíz, raíces, por muy humildes y pequeñas que sean. Esas virtudes harán a Sancho más humano:

Haz gala, Sancho, de la humildad de tu linaje, y no te desprecies de decir que vienes de labradores; porque, viendo que no te corres, ninguno se pondrá a correrte; y préciate más de ser humilde virtuoso que pecador soberbio (XLII).

También insiste en la necesidad de crecer en la virtud de la misericordia:

Hallen en ti más compasión las lágrimas del pobre, pero no más justicia, que las informaciones del rico.

y en la búsqueda de la verdad:

Procura descubrir la verdad por entre las promesas y dádivas del rico, como por entre los sollozos e importunidades del pobre. Cuando pudiere y debiere tener lugar la equidad, no cargues todo el rigor de la ley al delincuente, que no es mejor la fama del juez riguroso que la del compasivo. Si acaso doblares la vara de la justicia, no sea con el peso de la dádiva, sino con el de la misericordia(...)Al que has de castigar con obras no trates mal con palabras, pues le basta al desdichado la pena del suplicio, sin la añadidura de las malas razones. Al culpado que cayere debajo de tu jurisdicción considéralo hombre

miserable, sujeto a las condiciones de la depravada naturaleza nuestra, y en todo cuanto fuere de tu parte, sin hacer agravio a la contraria, muéstratele piadoso y clemente, porque, aunque los atributos de Dios todos son iguales, más resplandece y campea a nuestro ver el de la misericordia que el de la justicia (XLII, II).

Sólo dos para concluir: quiero aludir a la libertad, una libertad buscada y saboreada por los dos, por D. Quijote y por Sancho. Ambos han experimentado la esclavitud que supone vivir sujetos a la voluntad de otros y a las riquezas que les hacen sentirse esclavos de otros señores y de las circunstancias y en la fortaleza de los dos personajes.

Sancho al dejar el gobierno de la ínsula:

Abrid camino, señores míos, y dejadme volver a mi antigua libertad; dejadme que vaya a buscar la vida pasada, para que me resucite de esta muerte presente. Yo no nací para ser gobernador, ni para defender ínsulas ni ciudades de los enemigos que quisieren acometerlas. Mejor se me entiende a mí de arar y cavar, podar y ensarmentar las viñas, que de dar leyes ni de defender provincias ni reinos. Bien se está San Pedro en Roma: quiero decir, que bien se está cada uno usando el oficio para que fue nacido. Mejor me está a mí una hoz en la mano que un cetro de gobernador; más quiero hartarme de gazpachos que estar sujeto a la miseria de un médico impertinente que me mate de hambre; y más quiero recostarme a la sombra de una encina en el verano y arroparme con un zamarro de dos pelos en el invierno, en mi libertad, que acostarme con la sujeción del gobierno entre sábanas de Holanda y vestirme de martas cebollinas. Vuestras mercedes se queden con Dios, y digan al duque mi señor que, desnudo nací, desnudo me hallo: ni pierdo ni gano; quiero decir, que sin blanca entré en este gobierno y sin ella salgo, bien al revés de como suelen salir los gobernadores de otras ínsulas. Y apártense: déjenme ir, que me voy a bizmar; que creo que tengo brumadas todas las costillas, merced a los enemigos - que esta noche se han paseado sobre mí. (LII).

Las palabras de D. Quijote al dejar el palacio de los duques:

-La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres. Digo esto, Sancho, porque bien has visto el regalo, la abundancia que en este castillo que dejamos hemos tenido; pues en mitad de aquellos banquetes sazonados y de aquellas bebidas de nieve, me parecía a mí que estaba metido entre las estrechezas de la hambre, porque no lo gozaba con la libertad que lo gozara si fueran míos; que las obligaciones de las recompensas de los beneficios y mercedes recibidas son ataduras que no dejan campear al ánimo libre. ¡Venturoso aquél a quien el cielo dio un pedazo de pan, sin que le quede obligación de agradecerlo a otro que al mismo cielo!(LVIII, II)

Y donde aparece soberbia la actitud del caballero es en la vuelta a casa, después de haber sido vencido en la playa de Barcelona. Siente el dolor de la derrota y es su otro yo, su escudero, el que le anima para que acoja las veleidades de la fortuna:

AL SALIR de Barcelona, volvió don Quijote a mirar el sitio donde había caído, y dijo:

-¡Aquí fue Troya! ¡Aquí mi desdicha, y no mi cobardía, se llevó mis alcanzadas glorias; aquí usó la fortuna conmigo de sus vueltas y revueltas; aquí se oscurecieron mis hazañas; aquí, finalmente, cayó mi ventura para jamás levantarse!

Oyendo lo cual Sancho, dijo:

-Tan de valientes corazones es, señor mío, tener sufrimiento en las desgracias como alegría en las prosperidades; y esto lo juzgo por mí mismo, que si cuando era gobernador estaba alegre, ahora que soy escudero de a pie, no estoy triste; porque he oído decir que esta que llaman por ahí Fortuna es una mujer borracha y antojadiza, y, sobre todo, ciega, y así, no ve lo que hace, ni sabe a quién derriba, ni a quién ensalza.

-Muy filósofo estás, Sancho -respondió don Quijote-, muy a lo dis-

creto hablas: no sé quién te lo enseña. Lo que te sé decir es que no hay fortuna en el mundo, ni las cosas que en él suceden, buenas o malas que sean, vienen acaso, sino por particular providencia de los cielos, y de aquí viene lo que suele decirse: que cada uno es artífice de su ventura. Yo lo he sido de la mía, pero no con la prudencia necesaria, y así, me han salido al gallarín mis presunciones; pues debiera pensar que al poderoso grandor del caballo del de la Blanca Luna no podía resistir la flaqueza de Rocinante. Atrevíme en fin, hice lo que puede, derribáronme, y, aunque perdí la honra, no perdí, ni puedo perder, la virtud de cumplir mi palabra. Cuando era caballero andante, atrevido y valiente, con mis obras y con mis manos acreditaba mis hechos; y agora, cuando soy escudero pedestre, acreditaré mis palabras cumpliendo la que di de mi promesa. Camina, pues, amigo Sancho, y vamos a tener en nuestra tierra el año del noviciado, con cuyo encerramiento cobraremos virtud nueva para volver al nunca de mí olvidado ejercicio de las armas.

Perdió la honra, no la virtud de la palabra dada. Señorío ante el fracaso. Fidelidad ante el compromiso hecho que le hace renunciar a la inmediatez de sus sueños.

Y en ese regreso a casa recupera su cordura, ¿ su humanidad?

Dadme albricias, buenos señores, de que ya yo no soy don Quijote de la Mancha, sino Alonso Quijano, a quien mis costumbres me dieron renombre de Bueno. Ya soy enemigo de Amadís de Gaula y de toda la infinita caterva de su linaje, ya me son odiosas todas las historias profanas del andante caballería, ya conozco mi necedad y el peligro en que me pusieron haberlas leído, ya, por misericordia de Dios, escarmentando en cabeza propia, las abomino(LXXIV, II).

Pero es Sancho quien con su fe retoma la humanidad de D. Quijote, esa ilusión que muchas veces combatió, aunque siempre acompañó. Es Sancho quien comparte con su señor su humanidad quebrada de caballero andante:

-¡Ay! -respondió Sancho, llorando-: no se muera vuestra merced,

señor mío, sino tome mi consejo y viva muchos años, porque la mayor locura que puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir, sin más ni más, sin que nadie le mate, ni otras manos le acaben que las de la melancolía. Mire no sea perezoso, sino levántese desa cama, y vámonos al campo vestidos de pastores, como tenemos concertado: quizá tras de alguna mata hallaremos a la señora doña Dulcinea desencantada, que no haya más que ver. Si es que se muere de pesar de verse vencido, écheme a mí la culpa, diciendo que por haber yo cinchado mal a Rocinante le derribaron; cuanto más, que vuestra merced habrá visto en sus libros de caballerías ser cosa ordinaria derribarse unos caballeros a otros, y el que es vencido hoy ser vencedor mañana (LXXIV, II).

D. Quijote vuelve en su muerte a la realidad que le hará ser polvo, sombra, humo, sueño, como Alonso Quijano el Bueno.

Y termino este diálogo con las palabras que el autor pone en boca del narrador Cide Hamete Benengeli, dirigiéndose a su pluma" *Para mí sola nació Don Quijote, y yo para él; él supo obrar y yo escribir; solos los dos somos para en uno, a despecho y pesar del escritor fingido y tordesi-llesco que se atrevió, o se ha de atrever, a escribir con pluma de avestruz grosera y mal deliñada las hazañas de mi valeroso caballero" (LXXIV, II)*

Y siguiendo las palabras de Unamuno en su vida de D. Quijote y Sancho vuelvo a decir :"*No puede contar tu vida, ni puede explicarla ni comentarla, señor mío Don Quijote, sino de quien esté tocado de tu misma locura de no morir. Intercede pues a favor mío(...)*Y/ *si es la vida sueño, idéjame soñarla inacabable"*.

En el IV Centenario, Málaga, 22 de julio de 2005

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. I. Decimocuarta edición. Madrid: Cátedra, 1991.

___ *Don Quijote de la Mancha II*. Decimotercera edición. Madrid:

1990.

___ *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario. Madrid: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004.

___ *Novelas ejemplares I*. Duodécima edición. Madrid: Cátedra, 1989.

PRIETO, A. La prosa en el siglo XVI. En DÍEZ BORQUE, José M^a. *Historia de la Literatura Española (hasta siglo XVI)*. Madrid: Guadiana de Publicaciones, 1974.

UNAMUNO, Miguel de. *Vida de Don Quijote y Sancho*. Madrid: Cátedra, 2004.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

ALATORRE, Antonio. Un soneto de Góngora. [en línea] [consulta: 27 de junio de 2005]. http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras21/textos1/sec_1.html

ARMENDÁRIZ, L.. Poesías insertadas en el Quijote [en línea] [consulta 12 de julio de 2005].

http://es.geocities.com/quijote_1950/quijotepoesia.htm#luis1

Biblioteca quijotesca. Especulo. [en línea] 27 de junio de 2005. [Madrid]: Facultad de Ciencias de la Información, U. Complutense. Revista electrónica cuatrimestral, 1995-2005. [consulta 27 de junio de 2005]. <http://www.ucm.es/info/especulo/bquijote>

NOTAS

I. Conferencia pronunciada el 22 de julio de 2005, en Málaga, en la XXIX Semana de Convivencia y Cultura: Los rostros de Europa: Una ciudadanía compartida.

LA FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LA BIBLIOTECA: LA COLOMBINA

José Manuel Márquez de la Plata y Manuel Martín Riego



RESUMEN:

En este artículo se analiza la función didáctica de la biblioteca a partir de una experiencia: la visita a la Biblioteca Capitular y Colombina de la Catedral de Sevilla, realizada por los alumnos de Primero de Primaria del C.E.S. "Cardenal Spínola" CEU de Sevilla. En la primera parte, se ofrece una visión general de los siguientes aspectos: la sociedad sevillana del siglo XVI, la figura de Hernando Colón, su legado bibliográfico y los fondos de la Colombina. En la segunda parte, a través de 81 encuestas realizadas por los alumnos, analiza la función didáctica de la Biblioteca Colombina para el estudio del Patrimonio y de los distintos saberes a partir de los libros legados por Hernando Colón a la catedral hispalense.

Palabras claves: Biblioteca Capitular y Colombina, Hernando Colón, Incunable, Manuscrito, Didáctica.

ABSTRACT:

In this article the didactic function of the library is analysed parting from an experience: the visit to the Capitular and Colombian library at Seville cathedral carried out by first year primary teacher trainees. In the first part it offers a general picture of the following aspects: Sevillian society in the XVI century, the figure of Hernando Colón, his bibliographic legacy and the Colombian. In the second part, through the means of eighty one surveys, it analyses the didactic function of the Colombian library for the study of Patrimony and that of the different learnings parting from the books bequested by Hernando Colón to Seville cathedral.

Este artículo es la primera fase de un proyecto de investigación de los profesores José Manuel Márquez de la Plata, del Área Departamental de Pedagogía y Sociología, y Manuel Martín Riego, del Área Departamental de Humanidades, que, una vez llevado a cabo, se publicará en un libro. Se trata, por tanto, de ofrecer desde la revista *Escuela Abierta* un modesto avance de nuestra investigación.

El presente trabajo se vertebra en torno a dos partes, perfectamente diferenciadas y, a la vez, interdependientes. La primera, es un acercamiento a la Biblioteca Colombina, integrada en la Institución Colombina, organismo que gestiona el Archivo Diocesano y el Catedralicio, la Biblioteca del Arzobispado y la Capitular y Colombina. La segunda parte del artículo analiza el aspecto didáctico de la misma.

Se inicia la primera parte de este trabajo con una breve visión de la Sevilla del siglo XVI: la ciudad, demografía, la sociedad -nobleza, clero y clases populares- y las calamidades y desgracias. En un segundo momento, nos centramos en la figura de Hernando Colón: rasgos biográficos y testamento. Por último, nos acercaremos a la Biblioteca de Hernando Colón, su llegada a la catedral y los fondos más relevantes de la misma: manuscritos, incunables e impresos.

La segunda parte de este artículo aborda la función didáctica de la Biblioteca Colombina. Partimos de una rica experiencia, realizada con los alumnos de tercero de magisterio de todas las especialidades del C.E.S. "Cardenal Spínola" de Sevilla, asignatura *Recursos y materiales para la clase de religión*, en el período comprendido entre 2000 y 2005, y con los alumnos de primero de Primaria, desde la asignatura *Patrimonio socio cultural andaluz*, entre 2002 y 2005. Y también con los alumnos de primero de Infantil, de la asignatura *Cultura andaluza*, del curso 2004-2005. Tenemos alrededor de quinientos alumnos de esta escuela de magisterio que han visitado la Biblioteca Colombina. Esta visita, entre otras de museos y monumentos de Sevilla, se ha incorporado como una parte integrante y fundamental del programa.

Antes de la visita, el profesor explicó a los alumnos lo que iban a ver y les contextualizó la Biblioteca Colombina dentro del ambiente cultural de la Sevilla del Quinientos. También ofreció una breve visión de la figura de Hernando Colón, de los fondos más importantes conservados en la Biblioteca y un breve glosario de los términos más habituales

en la biblioteconomía. Citados los alumnos en la Institución Colombina y recibidos por el personal encargado de la misma, uno de sus técnicos explicó a los alumnos los fondos de la misma, tomando apuntes de lo que se iba diciendo. También hicieron todas las preguntas que consideraron oportunas.

En la primera clase inmediatamente posterior a la visita, los alumnos hicieron una reflexión y evaluación de lo que habían visto. Por último, personalmente, contestaron a un cuestionario presentado por el profesor, en el que, además de hablar de su aprendizaje, comentaron la función didáctica de dicha Biblioteca.

Como hemos indicado, tenemos alrededor de quinientos alumnos que han visitado la Colombina y, por tanto, en torno a trescientas cincuenta encuestas. El resultado y estudio pormenorizado de estas encuestas será la parte fundamental del citado libro que estamos preparando. Para este artículo, solamente hemos trabajado ochenta y una encuestas –cuarenta y seis respondidas por los alumnos del curso 2003-2004 de la asignatura *Patrimonio socio cultural andaluz* y las treinta y cinco restantes por los alumnos de la citada materia del curso 2004-2005-.

Desde estas páginas, queremos agradecer públicamente la labor cotidiana realizada por los técnicos de la Colombina y, sobre todo, su cuidado interés de que la Biblioteca sea conocida por la sociedad. En especial, agradecemos a Antonio Segura Morera, Pilar Vallejo Orellana, Isabel González Ferrín y José Sáez Guillén y Pilar Jiménez de Cisneros, el trato recibido y su disponibilidad y generosidad en atender a nuestros alumnos. Agradecimiento extensivo a Nuria Casquete del Prado, directora gerente de la Institución Colombina, siempre dispuesta a colaborar con las actividades culturales de nuestro Centro. Ellos y nuestros estudiantes están haciendo posible la proyectada obra y, por tanto, el artículo que ahora tienes en las manos.

BLOQUE I. LA CIUDAD DE SEVILLA, HERNANDO COLÓN Y LA COLOMBINA

I. LA SEVILLA DEL SIGLO XVI

1.1. La ciudad

Muchos grabados con vista de Sevilla de los siglos XVI y XVII, ostentan el lema: “Quien no ha visto Sevilla no ha visto maravilla”. Es la imagen de la ciudad que difundieron grabadores y viajeros europeos, a los que se sumaron escritores nacionales. Lo cierto es que desde el establecimiento en esta ciudad de la Casa de la Contratación de Indias en 1503, a la que hay que sumar las bodas del emperador Carlos V en 1526, Sevilla se convirtió en un foco de atracción internacional.

El siglo XVI es el siglo monumental por excelencia en Sevilla. Los más importantes edificios históricos son de esta época: Catedral (terminada en 1506), Lonja, futuro Archivo de Indias (1584-1598), campanario y Giraldillo (1560-1568), Ayuntamiento (1527-1564), Hospital de las Cinco Llagas (1544-1601), iglesia de la Anunciación (1565-1578), Audiencia (1595-1597), la Casa de la Moneda (1585-1587).

Acerca del trazado de la ciudad, nos dice Morales Padrón, en una magnífica síntesis:

“Sevilla en el siglo XVI seguía siendo clausura e irregularidad. Clausura por su muralla y clausura de sus casas; clausura de sus mujeres <tapadas> a la usanza mora; e irregularidad en su vida cosmopolita, en el discurrir de sus calles y en las formas de las manzanas integradas por casas cuyas fachadas no guardaban traza paralela. No es posible efectuar un corte radical y decir: aquí acaba la ciudad islámica y comienza la cristiana. Sin embargo, entre la Sevilla islámica y la cristiana mediaban varios siglos; pero las semejanzas aún eran manifiestas. No sólo porque una era continuación de la otra, sino por el tono de vida” (Morales, 1977, 20).

Tras las murallas —o fuera de ella en los arrabales— la población vivía agrupada en *collaciones*. Éstas estaban integradas por un conjunto de

viviendas y vecinos en torno a un templo. Dentro de una collación o parroquia o en su periferia quedaban insertados los barrios tipificados –igual que en el caso musulmán– por una actividad económica, burocrática, por una etnia o nacionalidad (toneleros, toqueros, francos, catalanes, etc.). En la primera mitad del siglo XVI Sevilla contó con veinticinco templos parroquiales, dos iglesias auxiliares y dos jurisdicciones exentas y a final de siglo se añaden dos nuevas iglesias filiales o auxiliares extra-muros (San Bernardo y San Roque) y desaparecen las jurisdicciones exentas (Martín, 2001, 351).

Como nos comenta García-Baquero, un aspecto en el que mejoró notablemente el trazado viario fue en la apertura de numerosas plazas, abiertas delante de las iglesias, de los edificios públicos y de los palacios y que servían como mercados, de escenarios para espectáculos o de simples desahogos urbanos. Entre todas las plazas, sobresalía la de San Francisco (García-Baquero, 1992, 101).

En el transcurso de esta centuria Sevilla fue el centro y escala de un intenso y variado tráfico internacional que sirvió no sólo para convertirla en el polo de actividad mercantil más dinámico y más cosmopolita de España sino también para elevarla a la categoría de gran metrópoli comercial de Europa. Según García-Baquero, se pueden distinguir hasta cuatro grandes circuitos centrados en el ámbito comercial sevillano: el ultramarino, el europeo, el africano y el peninsular (García-Baquero, 1992, 124). Desde que en 1503 se estableció en Sevilla la Casa de la Contratación, la ciudad se convirtió en “puerto y puerta de las Indias”.

1.2. La demografía

Sobre el número de habitantes de la ciudad, para el siglo XVI tenemos la siguiente estadística: 60.000 para los inicios de la centuria y 109.000 para 1565. Según un certificado expedido por el arzobispado hispalense en 1588, la ciudad de Sevilla contaba con 14.381 casas, 25.986 vecinos y 120.519 personas de confesión (Domínguez, 1981, 159). Estos datos proceden de los padrones parroquiales, realizados para ver la observancia del cumplimiento pascual. De aquí que en

estos listados se hable de persona de confesión, no incluyendo en estas relaciones ni a los niños ni a los impedidos. A estas cantidades tenemos que añadir más de 4.000 eclesiásticos –clero secular, religiosos y religiosas-. Si tenemos en cuenta que algunas personas escaparían a esta matrícula confeccionada por los párrocos, la ciudad de Sevilla contaría entre 130.000 y 140.000 habitantes. De estas cifras se desprende el enorme crecimiento de la ciudad en el siglo XVI. En un poco más de medio siglo, la población de Sevilla se había duplicado. Después de París, Londres y Nápoles, Sevilla era de las ciudades más populosas de Europa, emparentada con Venecia y Ámsterdam (Lutz, 1994, 26).

Las collaciones más habitadas eran el Sagrario, por ser el centro religioso, político y económico, con 16.776 habitantes; Santa Ana en Triana (marineros, artesanos, hortelanos), con 15.520 habitantes; San Vicente (marineros, artesanos y nobles), con 12.414; Santa María Magdalena (mercaderes y marineros), con 8.484 y el Salvador, con 8.459 habitantes. La parroquia de San Vicente es la que experimenta a lo largo de la centuria un mayor crecimiento. Aquí se concentra una buena parte de la nobleza sevillana. Otras parroquias, por el contrario, registran un escaso número de vecinos, como la de San Andrés, con 222 casas y 1.100 personas de confesión, y Santa María la Blanca, con 86 casas y 869 personas. También figuran las de San Nicolás, Santiago, San Esteban, San Román y San Bernardo. (Domínguez, 1981, 159). La mayor parte de ellas estaban ubicadas en las zonas más pobres y con una elevada población flotante.

La explicación a este importante crecimiento demográfico que experimenta la ciudad en el siglo XVI hay que buscarla en la fuerte inmigración de españoles procedentes del centro y del norte del país, y de extranjeros que acudieron a Sevilla, atraídos por la riqueza que suponía el Nuevo Mundo. A ello debe unirse un crecimiento vegetativo importante (García-Baquero, 1992, 89).

Rasgo destacado de la población de Sevilla en esta centuria era su heterogeneidad que tanto llamaba la atención de los visitantes: extranjeros, moros y negros, los unos en calidad de negociantes y los otros como obreros y esclavos. Entre la población sevillana encontramos esclavos negros, moriscos y mulatos. Según la documentación conservada en los pocos *Libros de Visita* de esta época, en 1585 en la collación del

Salvador residían 282 esclavos negros, 72 esclavos moriscos, 20 esclavos mulatos, 10 negros libres y 24 moriscos libres (AGAS. Sección III: Justicia, n. 2.843). Llama la atención la presencia de moriscos y negros, bien en calidad de esclavos o de libertos. De aquí que el Sínodo de 1572, celebrado en el pontificado de Cristóbal de Rojas y Sandoval, el de 1586 con Rodrigo de Castro y el de 1604 con Fernando Niño de Guevara, se preocuparan de la instrucción de los moriscos (Constituciones, 1862-64, 53). En 1565, había en Sevilla más de 6.000 esclavos, en su mayoría negros, aumentando su número a lo largo de la centuria.

Este crecimiento en la capital también se reflejó en su provincia, que experimentó un crecimiento a lo largo del siglo. Algunos de los pueblos sevillanos alcanzaron a lo largo del siglo XVI una población mayor que la de muchas ciudades castellanas: Écija con casi 20.000 habitantes, Carmona con 8.000 y Marchena con 7.000. Las localidades de Osuna, Lebrija y Utrera también concentraban una elevada población.

1.3. La sociedad

Veamos los grupos sociales de la ciudad de Sevilla: nobleza, clero y clases populares.

1.3.1. La nobleza

La nobleza sevillana no era muy numerosa. Existía un grupo importante de familias de la alta nobleza, pero escaseaba la media y la baja. Domínguez Ortiz distingue los siguientes grados: títulos y grandes – alta nobleza-; caballeros de hábitos, comendadores y señores de vasallos; caballeros –una auténtica clase media-; hidalgos –con escasos medios económicos-; caballeros cuantiosos y pecheros acomodados – dudosa nobleza-. La nobleza sevillana era más urbana que rural y tenía un gran protagonismo político en el Ayuntamiento (Domínguez, 1981, 85). Habitaba en magníficos palacios, pero ubicados entre el modesto vecindario.

En la Sevilla del Quinientos podemos contar al menos con 30 casas de la alta nobleza, repartidas en torno a la *Alameda de Hércules* y el *barrio de San Vicente*. Entre la alta nobleza figuran los duques de *Medinasidonia*, *Arcos*, *Medinaceli* y *Béjar*; los marqueses de *Tarifa*, *Portugal*, *Castellar* y *Villanueva* y los condes de *Olivares*, *Gelves*, *Gomera* y *Orgaz*. Estos nobles obtenían sus ingresos de sus extensas posesiones rurales y del cobro de los derechos señoriales. El duque de Medina Sidonia era el más rico de toda Castilla con una renta 170.000 ducados anuales.

1.3.2. El clero

El clero tenía gran influencia en Sevilla. Entre todo el clero sevillano sobresale el de la catedral. El cabildo catedralicio estaba compuesto por once dignidades: deán, chantre, maestrescuela, tesorero, prior de ermitas y seis arcedianos –Sevilla, Écija, Reina, Jerez, Niebla y Carmona-, 40 canónigos, 20 racioneros, 20 medio racioneros, 20 clérigos veinteneros y una alta cantidad de servidores –capellanes, notarios, sacristanes, cantores, músicos, mozos de coro, seises, pertigueros, etc.-. (Sánchez, 1992, 451). La importancia de los mismos queda reflejada en los *Libros de Salarios*, conservados en el archivo catedralicio (ACS. Sección IV: Fábrica-Libros de Salarios, nn. 321, 322 y 323).

El clero parroquial era muy numeroso. Al comenzar el siglo XVI, la ciudad contaba con 25 parroquias y 2 iglesias auxiliares, ascendiendo a 4 filiales a finales de la centuria. En las collaciones sevillanas existía un elevado número de clérigos, como podemos ver en los *Libros de Visita*, conservados en el archivo diocesano (Martín, 2001, 349). La parroquia de Santa Ana contaba con 47 sacerdotes, la del Salvador –que también era colegiata- con 49 y la de Santa María Magdalena con 44. Cada parroquia solía tener un párroco. Las más pobladas, como el Sagrario, el Salvador, Santa Ana, etc., solían tener entre dos y tres. A ellos había que añadir varios beneficiados y casi un ejército de capellanes. Podemos hablar, sin temor a equivocarnos, de más de 800 clérigos, aunque una gran parte eran solamente ordenados de menores.

En 1580 la ciudad de Sevilla contaba con 24 conventos masculinos

y 19 femeninos. Los más numerosos eran los franciscanos, seguidos por los dominicos. La mayoría de las órdenes y congregaciones religiosas estaban representadas en la ciudad y en la archidiócesis hispalense. El convento religioso femenino más rico era el de San Clemente, fundado por Fernando III. Otros eran San Leandro, Santa Clara, Santa Inés, Santa Paula, Santa María la Real, Madre de Dios y Santa María de Jesús. A finales del siglo XVI, los jesuitas desplegaron una actividad paralela a su auge y desarrollo nacional: en 1579 fundaron el colegio de San Hermenegildo y en 1592 el San Gregorio o de los Ingleses por el arzobispo Rodrigo de Castro y Osorio (AGAS. Sección II: Gobierno-Órdenes Religiosas-Masculinas, n. 4).

En esta centuria la diócesis hispalense contó con nueve arzobispos (Sánchez, 2002, 136), casi todos ellos con grandes períodos de absentismo pastoral hasta 1564, terminación de Tridentino, concilio que obligaba a los prelados residir en sus sedes (Martín 2000, 255). Los arzobispos de Sevilla, después de los de Toledo, eran los más ricos del país (Domínguez, 1979, 30). A finales del XVI sus rentas oscilaban entre los 80.000 y 100.000 ducados al año, aunque en 1579 percibió una renta de 120.000 ducados (Domínguez, 1953, 3). Sus cuantiosas rentas procedían, fundamentalmente, de los diezmos, aunque también eran ingentes los gastos (Martín, 1991, 168). Entre los prelados hispalenses hay que mencionar a *Diego de Deza*, dominico, que ocupó la sede sevillana desde 1505 hasta 1523, distinguiéndose por su celo religioso y su atención a la expansión de la Iglesia en América (Castañeda, 1992, 304). Fue el creador del *Colegio de Santo Tomás*, con rango de Universidad (Alonso, 1899-1904, 396). Vale la pena mencionar a los dos prelados de finales del siglo XV: Cristóbal de Rojas y Sandoval (1571-1580) (Alonso, 1899-1904, 446) y Rodrigo de Castro (1581-1600) (Alonso, 1899-1904, 469).

1.3.3. Las clases populares

Entre las clases populares podemos distinguir tres categorías diferentes:

- La de los comerciantes, financieros, funcionarios y profesionales,

que formarían lo que hoy llamamos “burguesía”. Era un grupo esencialmente humano y especialmente numeroso en la Sevilla de la época.

- Los artesanos afiliados a los gremios y otro tipo de trabajadores de variados oficios y ocupaciones.
- Los campesinos, extensa y variada categoría social que agruparía a toda la población rural de la actual provincia de Sevilla.

Las oportunidades que ofrecía el comercio con las Indias convirtieron a Sevilla en un polo de atracción para mercaderes y hombres de negocio. Se avicindaron en Sevilla familias como los Mañara y Bucareli, de origen italiano, los Bécquer, flamencos. A partir de 1580, en que se unieron las coronas española y portuguesa, aumentó la inmigración lusitana. La calle Sierpes se llenó de comercios portugueses. La época de mayor prosperidad fue la de las primeras décadas del siglo XVI. Junto con los genoveses, hicieron fortuna algunas familias sevillanas.

En una ciudad como Sevilla, con importantes organismos oficiales, el número y categoría de los funcionarios era elevado. Generalmente eran letrados, con título universitario, muchos de los cuales procedían de familias ricas de comerciantes. Sus salarios no eran muy grandes y se quejaban de que no podían vivir con sus sueldos en una ciudad tan cara.

Una gran parte de las clases modestas urbana de Sevilla estaba formada por los artesanos y la mano de obra industrial, integrados en los *gremios*. Estas organizaciones conocieron un extraordinario desarrollo en el siglo XVI, y agrupaban a todos aquellos trabajadores que practicaban un mismo oficio, reglamentando minuciosamente los distintos aspectos de la producción artesana. En esta época Sevilla contaba con más de sesenta gremios autorizados por el Ayuntamiento.

Normalmente, los artesanos se agrupaban por calles que tomaban su nombre precisamente de la actividad que en ella se desarrollaba: Boteros, Cerrajería, Curtidurías, Chapineros, Chicarreros, Zurradores, etc.

Uno de los aspectos más interesantes de los gremios, desde el punto de vista social, era su labor asistencial a través de las cofradías o

hermandades, que agrupaban generalmente a los maestros, oficiales y aprendices de un mismo oficio, bajo la advocación de su santo patrono. La cofradía se ocupaba de organizar los cultos con la mayor brillantez. Además, aseguraba una pensión a los hermanos en caso de enfermedad, invalidez o viudedad. (Sánchez, 2003, 83). Los gremios más importantes de Sevilla solían tener a su cargo hospitales (Sánchez, 2003, 98).

1.4. Calamidades y desgracias

Como es obvio, no todo era esplendor en Sevilla. Bastaba que fueran adversos los factores climáticos y no fueran buenas las cosechas para que el cuadro se ensombreciera. Sequías, arriadas, huracanes, hambres y pestes fueron muy frecuentes en la ciudad.

El problema de las inundaciones ha sido una constante en la historia de Sevilla hasta bien entrado el siglo XIX. En invierno, si las lluvias habían sido muy fuertes, era fácil que el río se desbordara. La ciudad tuvo que luchar contra las aguas en cuatro ocasiones en la primera mitad del siglo XVI -1507, 1510, 1523 y 1543-1545- y en cinco en la segunda mitad: 1554, 1562, 1583, 1586 y 1590-6.

Son varias las ocasiones en las que el hambre hizo su generalizada presencia en la ciudad. Son famosas las de 1503, 1505-1510, 1520-22, 1560-62 y 1566-67. Fueron los monasterios y los conventos las instituciones que se empleaban a fondo para socorrer esta gran necesidad. También los arzobispos sevillanos y el cabildo catedralicio.

Inundaciones, malas cosechas y hambrunas suelen ser antesala de la peste. Según los documentos y los cronistas, fueron célebres los brotes de peste en los siguientes años: 1507-1508, 1510, 1520, 1523-24, 1557, 1565, 1568, 1580-82 y 1598-1601. La ciudad solía tomar sus medidas para erradicar todo brote de peste y las autoridades eclesíásticas, además de sus rezos y rogativas, contribuían con sus limosnas y caridades (Núñez, 1992, 354).

2. HERNANDO COLÓN

2.1. Reseña biográfica

Para los datos biográficos de Hernando Colón, somos deudores del trabajo de nuestro amigo y recordado Juan Guillén Torralba, el último director de la Colombina (Guillén, 1992, 185) y de las investigaciones de Klaus Wagner (Wagner, 1990, 43), recientemente fallecido. Nació Hernando en Córdoba en 1488, de los amoríos de Cristóbal Colón con la cordobesa Beatriz Enríquez de Arana, y sería reconocido en 1493 mediante su presentación en la corte y nombrado paje del infante don Juan. Cristóbal Colón siempre había considerado a Hernando tan hijo suyo como Diego, pero quiere darle validez jurídica a lo que su corazón sentía por el hijo de Beatriz, como nos comenta el doctor Manzano haber oído decir a Bartolomé Colón (Manzano, 1989, 179).

Su estancia en la corte de los Reyes Católicos y el influjo de su preceptor Pedro Mártir de Anglería le llevan probablemente a inclinarse de manera casi exclusiva al mundo del libro y la cultura. A los trece años acompañó a su padre en el cuarto viaje. Hernando se embarcó en Sevilla el 3 de abril de 1502. Fue testigo presencial de las peripecias. A partir de este momento, se refirma en él la afición a la navegación y a la cosmografía, tema muy habitual en sus círculos familiares. La vuelta del viaje culminó en Sanlúcar de Barrameda el 7 de noviembre de 1504.

Los años que van de 1504 a 1508 serán cruciales en la vida de Hernando. Cristóbal, su padre, murió en Valladolid el 20 de mayo de 1506. Hernando, con apenas 17 años, vivió todo el dolor que trajo consigo la caída en desgracia de su padre. Hernando estuvo bajo la sombra de su hermano Diego, que murió en La Puebla de Montalbán el 23 de febrero de 1526.

De septiembre 1512 a octubre de 1516 vivió en Roma para ayudar a su hermano Diego en uno de sus muchos pleitos, con breves intervalos en España. En la ciudad eterna se hospedaba en un convento de franciscanos observantes, llamado de los Españoles. Asistía a los actos más heterogéneos siempre que calmase su sed de saber. Visitaba las librerías, comprando muchos libros, que devoraba con fruición y ano-

taba con meticulosidad. No sólo coleccionó libros como objetos valiosos, sino que los leía y anotaba. Viaja a Alemania y Países Bajos (1520-1522). El 23 de octubre de 1520 asistió en Aquisgrán a la coronación de Carlos I como emperador. Del 29 del mismo mes al 18 de noviembre residió en Colonia y de aquí pasó a Worms, donde estaba convocada la dieta imperial para escuchar a Martín Lutero –tras la excomunión del fraile agustino por León X, en la dieta de Worms en la que fue considerado como proscrito en el imperio-. En esta ciudad permaneció desde finales de noviembre de 1520 a febrero de 1521.

De Worms marchó a Italia. Su itinerario está marcado por los libros que compraba. En su camino hacia el sur pasó por Spira (14 de febrero), Estrasburgo (18 de febrero), Schlettstadt (19 febrero) y Basilea (23-25 febrero). En marzo de 1521 lo tenemos en Milán, Pavía y Génova y en Cremona el 25 de abril. De mayo a octubre en Ferrara y Venecia, adonde llegó el 9 de mayo de 1521. En este periplo y, principalmente en Venecia, coleccionó un ingente y heterogéneo caudal bibliográfico: libros de teología, gramática, historia, astrología, cosmografía, filosofía, medicina, matemáticas, etc., tanto impresos como manuscritos.

Hasta octubre de 1521 permaneció en Venecia. De allí marchó de nuevo a Alemania, pasando por Padua, Treviso, Feltre y Trento. Diciembre y primeros de enero los pasó en Nuremberg (donde adquirió setecientas obras), Würzburg, Francfort (compró doscientos libros), Maguncia y Colonia (alrededor de mil títulos más). En marzo de 1522 se reunió con la corte en Bruselas, pasando por Aquisgrán y Lovaina. En mayo estaba en Brujas y el 24 de dicho mes zarpó desde Calais a Inglaterra donde permaneció, junto con Carlos I, hasta el 4 de julio. Regresó a España acompañando al emperador y el 22 de julio ya estaba en Valladolid.

Durante el período comprendido entre 1523 y 1529, Hernando Colón se desplazó por toda España. Sus polos son Sevilla y Valladolid. Estos viajes, provocados por los pleitos, siguen siendo, como hemos indicado anteriormente, por las apostillas de sus libros, comprados en sitios tan diferentes como Piedrahita, Vitoria, Cigales, Valls, etc. El 23 de febrero de 1526 falleció su hermano Diego, que había nombrado a su hermano Hernando como su albacea testamentario.

En 1524 Hernando Colón actuó como delegado real en las disputas con Portugal acerca de la posesión de las Molucas. En 1526, recibió el encargo de Carlos I de hacer, junto a pilotos experimentados, una carta de navegación. Proyecto que no pudo llevarse a cabo.

Hernando Colón vivió de forma intermitente en Sevilla desde muy joven. A la muerte de Cristóbal, fijó aquí su residencia. Tiene domicilio documentado en la calle Santa Clara, parroquia de San Lorenzo y en la calle de las Armas, collación de San Miguel. A primeros de 1526 quiso comprar una casa del conde de Orgaz, en la collación de San Nicolás, pero fracasó su intento. Es entonces cuando decidió edificar en 1526, junto a la Puerta de Goles, una vivienda. La casa se edificará en unos terrenos que comprendían desde la orilla del río hasta la muralla de la ciudad, en la parte de la llamada Puerta de Goles y, que más tarde se denominaría Puerta Real por ser por donde entró en la ciudad Felipe II en 1570.

De 1526 a 1528 no se movió de Sevilla, instalándose en su nueva casa y acomodando en ella su librería. A sus libros destinó toda la planta baja. Las estanterías serían de la mejor madera y los volúmenes irían colocados de canto como en una biblioteca actual. Loaysa, archivero y bibliotecario de la catedral, lo elogia y HARRISSE, descubridor de Hernando y de su biblioteca, lo coloca por encima de los grandes bibliófilos de la historia.

De 1529 a 1532 vuelve a sus viajes. En septiembre de 1529: Génova, Piacenza, Módena y Bolonia. En 1530 acompañó a Carlos I que sería coronado como rey de Lombardía y emperador de los romanos por Clemente VII el 24 de febrero en la ciudad de Bolonia. Todo 1530 y parte de 1531 lo pasó en Italia: Pésaro, Perugia, Roma, Ferrara, Cesena, Bolonia, Módena, Reggio Emilia, Parma, Piacenza y Génova. En 1531 pasa por Savona, Turín, Asti, Casale-Monteferrato, Milán, Pavía, Cremona, Mantua, Ferrara y Venecia. Retorna a Alemania por caminos trillados: Treviso, Trento, Innsbruck, Augsburgo, Ulm, Constanza, Basilea, Friburgo, Estrasburgo, Spira, Maguncia y Colonia. De aquí a Amberes (26 de julio 1532), Bruselas (26 de agosto) y Lovaina. En noviembre de 1532 está en Burgos, pasando a Valladolid a finales de dicho año.

Los años 1533 y 1534 residirá en Sevilla, pero con escapadas a Madrid, Alcalá y Valladolid. En 1535 hizo su último viaje a Francia: Barcelona (25 de mayo), Montpellier (21 de junio). Permanece en Lyon, centro del mercado librero. Regresa por Avignon (febrero de 1536), Barcelona (junio), Zaragoza (4 de julio) y Valladolid (21 de agosto) y de ahí a Sevilla, de donde no volverá a salir más.

Don Hernando Colón falleció en Sevilla el 12 de julio de 1539. Tenía 50 años. Junto a él estaban el presbítero Juan Tirado, su posible primo y criado Pedro de Arana, el bachiller Juan Pérez y el albacea testamentario, licenciado Marcos Felipe. Sus restos descansan en la catedral de Sevilla en un lugar privilegiado con una leyenda, casi ilegible, en su losa sepulcral.

Como hemos analizado, la vida de Hernando Colón es de lo más variado. Guardador de las tradiciones a que su familia debe tanta celebridad, viajero y sabio, cosmógrafo, bibliófilo y bibliógrafo de primer orden, escritor y poeta, apasionado de las artes tanto como de las letras, en correspondencia continua con los más célebres literatos de su época. Nos encontramos, por tanto, ante la figura de un gran humanista. Cultivó los autores latinos en una doble o triple vertiente: reunió en su librería centenares de libros clásicos manuscritos e impresos, catalogó y extractó muchos de ellos y lo hizo siempre en un lenguaje latino muy correcto.

Lo que más se admira en Hernando es el exquisito mimo y cuidado que puso en la formación y organización de su biblioteca privada. Fue una figura excepcional en el mundo del libro y particularmente en las técnicas de trabajo intelectual. No es sólo el hecho de haber reunido unos miles de libros, sino el sistema que inventó para la rápida y segura consulta de ellos, adelantándose en tres siglos a las modernas técnicas de biblioteconomía. En cada una de sus obras anotó, además, dónde la compró, cuánto le costó, en qué moneda y cuál era el cambio a la castellana. Hemos de mencionar entre las curiosidades, la dedicatoria que Erasmo de Róterdam escribió en uno de sus libros al propio Hernando Colón.

Hoy podemos afirmar que Hernando Colón dotó a su biblioteca de una organización muy semejante a la generalizada en la actualidad, donde no falta un fichero topográfico, otro alfabético y otro de materias.

Los hombres que estuvieron más cerca de Hernando Colón a nivel intelectual no dejan de transmitirnos la idea de que la grandeza de la Colombina residía sin duda en dos extremos: el elevado número de obras y los instrumentos de consulta a disposición de los usuarios para la rápida y segura consulta.

2.2. El testamento

El testamento de Hernando Colón demuestra el amor que siempre tuvo a los libros. Cuando comenzó a redactarlo todavía gozaba de buena salud, según nos comenta Guillén Torralba, autor a quien seguimos en este punto (Guillén, 1993, 115). La primera parte del testamento es autógrafa. El resto se debe a Marcos Felipe, su albacea. Se firmó el 3 de julio de 1539, muriendo Hernando el 12 del mismo mes y año. El testamento se abrió a las pocas horas de su muerte. El documento original se perdió. No obstante, se conserva en el Archivo de Protocolos una copia legalizada del mismo y otra en el Archivo de la Catedral de Sevilla. Esta última se trata de un traslado certificado del testamento ante Fernández de Villalobos, escribano público de Sevilla, el 17 de agosto de 1611.

El testamento de Hernando Colón puede dividirse en dos partes diferenciadas. La primera, es la propia de un testamento clásico con las cláusulas bien claras y definidas, figurando entre ellas, la elección de su sepultura y disposiciones para el entierro y mandas dedicadas a familiares y criados. La segunda parte se puede considerar un verdadero reglamento para la conservación y aumento de su biblioteca.

Todo cuanto tenía lo ponía al servicio de su librería, como claramente revela en la designación de sus herederos: en primer lugar, don Luis Colón, hijo y sucesor de su hermano Diego. Y si éste no acepta, a la catedral de Sevilla y, en tercer lugar al convento dominico de San Pablo:

“Dejo por heredero a don Luis Colón, almirante de las Indias, mi sobrino, en el remanente de mis bienes con tal cargo y condición que gaste cada año en aumento y conservación de la librería perpetuamente cien mil maravedís y, si no lo quisiere aceptar, dejo por heredero a

la fábrica de la Iglesia Mayor de esta ciudad con tal cargo que se compre de mis bienes tanta renta que baste para sustentar la librería de la forma y manera que lo dejo ordenado y, si no aceptare, al monasterio de San Pablo de esta ciudad, y cada uno de los de arriba que aceptare mi herencia haga y cumpla lo que dejo ordenado de mi librería y se compre de mi hacienda la renta que bastare para aumentarla y conservarla”.

La segunda parte del testamento está totalmente dedicada a la librería. De los 39 apartados, 38 son directrices sobre la ampliación, conservación y ordenación de la misma. Nada escapa a su mirada para que su tesoro no sufra detrimento y la colección que él había reunido se vea enriquecida y aumentada. Precisa al céntimo la administración de sus bienes. Las supuestas rentas debían superar los veinte mil maravedíes: diez mil serían para la adquisición de nuevas obras y los diez mil restantes para la conservación y catalogación de los fondos existentes.

Dispone la forma en que han de estar colocados los volúmenes, su distribución, la protección externa de los libros, etc. En el orden administrativo indica la necesidad de llevar un libro o registro de libros duplicados y otro de gastos generales. Debía anotarse los ejemplares perdidos. Sobre la adquisición de libros, dentro y fuera de España, las cláusulas son largas, pero reveladoras del nuevo y original sistema de buscarlos, pagarlos y hacerlos llegar a Sevilla.

Quien aceptara la herencia de la librería se vería obligado a dedicarle una suma equivalente a los cien mil maravedíes anuales. Don Luis Colón, hijo de su hermano Diego y su directo heredero, contaba entonces con 17 años y residía en La Española. Al no ser hombre de libros, no le pareció oportuno hacerse cargo de una herencia tan gravosa. Fue dando largas al asunto y los años pasaron.

3. LA BIBLIOTECA COLOMBINA

3.1. Los libros de Hernando en la catedral de Sevilla

Doña María de Toledo, representante de su hijo el almirante Luis Colón, decidió el 7 de abril de 1544, tras cinco años de abandono,

depositar la biblioteca en el convento dominico de San Pablo. El traslado de los libros terminó el 13 de junio de 1544, fecha en la que los dominicos otorgaron la escritura de recibo. Las condiciones estipuladas confirmaban que se trataba de un *depósito* y que la colección bibliográfica seguía siendo propiedad de los Colón.

Tras el fallecimiento y entierro de Hernando, el cabildo de la catedral, sabedor del testamento, en varias reuniones capitulares, trató el asunto y procuró asesorarse de letrados antes de pleitear. En 1544 el cabildo decidió demandar judicialmente a don Luis Colón, con lo que se inició un pleito que concluiría en 1552. *Los Libros de Actas Capitulares* reflejan toda la historia del pleito, desde su inicio y elección de los capitulares que representarían al cabildo en este asunto hasta la solución del mismo. Tras un largo proceso, por el fallo de la Chancillería de Granada en favor de la catedral, fechado el 19 de marzo de 1552, la biblioteca de Hernando pasó a ser propiedad del cabildo. La notificación oficial llegó el 26 de marzo de 1552. La librería se ubicaría, junto con la Capítular, en los salones altos del claustro del patio de los Naranjos, en la nave del Lagarto.

Documentos de 1553 nos indican que el cabildo ya empleaba fondos en el mantenimiento de la Biblioteca: el 9 de agosto, del Corro da 20 ducados a los que ordenan los libros, el 11 del mismo mes paga a quien escribió el catálogo de los libros de Don Hernando Colón y el 11 de diciembre aparecen los sueldos de quienes están inventariando los libros (Guillén 1990, 34). A partir de 1558, Capítular y Colombina se unirían en una misma biblioteca, aunque sin perder sus identidades.

La Biblioteca Colombina alcanza categoría universal por la alta calidad y rareza de los impresos. Los historiadores y estudiosos han dedicado referencias a esta Biblioteca, desde Espinosa de los Monteros en 1635 hasta Santiago Montoto en 1948, destacando las valiosas aportaciones de Juan de Loaysa, Nicolás Antonio, Henry Harrise, José Gestoso, Jean Babelón, José Hernández Díaz, Antonio Muro Orejón y Francisco Álvarez Seisdedos. En estos últimos años debemos mencionar los estudios e investigaciones de Klaus Wagner, Tomás Marín, Juan Gil y Mark P. McDonald. Sin olvidar a nuestro amigo y compañero el doctor Juan Guillén Torralba, su último director, fallecido el 29 de diciembre de 2003.

3.2. Los fondos

Los fondos de la Colombina reflejan el producto de los mejores y más brillantes intelectuales de la época. Se trata de una colección de libros que durante treinta años, desde 1509 a 1539, fecha de su muerte, fue formando Hernando Colón. Según las palabras de Nuria Casquete, actual directora gerente de la Institución Colombina, aquí encontramos libros de todos los géneros, procedencia y lengua, manuscritos e impresos: romances, y cancioneros populares se mezclan con clásicos griegos y latinos, la religión con la historia o la música, etc. Todas las ramas del saber están representadas en las estanterías de esta Biblioteca (Casquete, 1999, 186).

La Biblioteca original contenía 15.000 volúmenes coleccionados por Hernando Colón, que viajó por toda Europa, como ya hemos visto, para comprar libros. Muchos de los materiales se han perdido a través de los siglos, pero un catálogo manuscrito de la colección original ha sobrevivido y fue publicado en forma facsimilar en 1992. Según este catálogo, podemos dar las siguientes cifras: 5.262 registros de impresos y 637 de manuscritos. Entre los primeros, se encuentran las 1.323 ediciones de incunables –incluidas las de la Capitular, ya que no es posible separarlos-. Si comparamos estas cifras con la media de los 300 libros en bibliotecas particulares del siglo XVI, nos da la medida de la impresionante categoría de la colección bibliográfica de la Colombina.

Sería muy prolijo para este artículo ofrecer una relación de las obras de la Colombina. Hemos optado por hacer referencia a algunas de las que creemos más importantes y relevantes, si así se puede hablar, cuando se estudia una biblioteca de tal envergadura.

3.2.1. Manuscritos

Los manuscritos los adquiere a lo largo de los años en los viajes que realiza a los mercados europeos del libro. Los autores representados abarcan todas las épocas y las ramas del saber. La lengua latina, como no podía ser de otra manera, es la mayoritaria en los libros manuscritos. Superan los 100 los conservados en italiano. El período de confección de los ejemplares abarca desde el siglo IX al XVI.

Entre los manuscritos hemos de mencionar las *Decretales* de Bonifacio VIII, una *Exposición y cuestiones sobre la Ética de Aristóteles*, el *Libro de menescalia* de Manuel Díez y el *Registro de los libros* de Hernando. Y por encima de todos, el *Libro de las Profecías* del Almirante. Las *Decretales* de Bonifacio VIII es una célebre compilación de leyes de la Iglesia, ordenada por Bonifacio VIII (1294-1303), que agrupa las disposiciones posteriores a Gregorio IX (1227-1241), los cánones del I concilio de Lyon (1245) (Melloni, 1999, 174), del II de Lyon (1274) (Schatz, 1999, 111) y las Constituciones de Bonifacio VIII. Texto iluminado con iniciales a varios colores, ornadas con motivos vegetales, figuras zoomorfas y antropomorfas. Otro gran manuscrito es la *Ética de Aristóteles*. Se trata de un códice en letra gótica textual con el texto de Aristóteles, a dos columnas, enmarcado por los comentarios del franciscano Geraldus de Adonis. Tiene iniciales ornamentales a varios colores con motivos vegetales estilizados sobre fondo miniado, con orla decorada con follaje y besantes que enmarca el texto.

Manuel Díez, escritor valenciano, recibió el encargo del rey Alfonso V de elaborar un tratado que enseñara todo lo concerniente a la posesión de nuevos caballos y mulas, dado que el caballo, durante la Edad Media fue el animal que recibió los mayores cuidados para su crianza, por ser una de las fuentes principales de fuerza no humana útil para el arado, transporte, caza y como máquina. La obra, escrita en catalán en escritura gótico-humanista, se divide en dos libros. El primero (*Llibre de la menescalia*) versa sobre la anatomía externa del caballo, cualidades que deben concurrir para la elección del padre, pelaje, modo de criar el potro, etc. El segundo (*Tratat de la menescalia de les mules*) sobre la mula, cualidades relativas a su exterior y modo de administrarle la comida. El códice aparece ornado con iniciales con adornos de rasgueo en rojo, morado o azul, así como una serie de ilustraciones sobre el caballo a página entera: el caballo y su relación con los signos del zodíaco, modo en que se ha de atar el caballo para echarlo a tierra, cómo se le ha de dar un brebaje, modo en que ha de estar entablillado el caballo, modo de aplicar un enema.

El *Registro de los libros* de Hernando Colón es el más famoso de todos los repertorios fernandinos. Es el índice de la librería de

Hernando Colón. Fue proyectado como el catálogo definitivo de su biblioteca, si bien es incompleto, ya que no contiene ninguna obra posterior a 1530. Es un manuscrito del siglo XVI y recoge 4.231 entradas. Cada registro se compone de los siguientes datos: número que el libro tenía asignado, autor y título, incipit y explicit, partes del libro (prólogos, epigramas), notas de impresión (impresor, ciudad, fecha) y datos de compra (lugar, fecha y precio). Escritura pequeña, de trazo muy cuidado y ejecutado por una misma mano.

Y por encima de todos los manuscritos, encontramos el único conservado de Cristóbal Colón, el llamado *Libro de las Profecías*. Es obra del Almirante en su mayor parte, colaborando en ella el padre Gaspar Gorrico de Novara, monje del monasterio cartujano de Santa María de las Cuevas de Sevilla. La parte fundamental del libro contiene una numerosa colección de textos bíblicos, de los padres y algún clásico, que, según el parecer de don Cristóbal, se refieren al descubrimiento de nuevos países y a la recuperación de los Santos Lugares.

3.2.2. Incunables

El conjunto de ediciones incunables sitúan a la Colombina como la segunda colección en España de impresos del siglo XV, después de la Biblioteca Nacional, y una de las más importantes del mundo en este tipo de libros. En este conjunto sobresalen aquellas obras que llegaron a la Biblioteca Colombina como legado de Cristóbal Colón a su hijo Hernando, anotadas en los márgenes profusamente y de especial importancia para los estudiosos de la época colonial americana: la edición latina de *Delle cose maravigliose del mondo* de Marco Polo; la *Historia rerum ubique gestarum* de Pío II (Ennea Silvio Piccolomini); la edición italiana de la *Historia naturalis* de Plinio el Viejo; las *Fábulas* de Esopo, libro impreso en latín e italiano en 1493 y el conjunto de obras cosmográficas de Pierre d'Ailly, entre las que se encuentra su famosa *Imago mundi*.

También hay que mencionar la edición sevillana de las *Parallelae, sive Vitae illustrium virorum* de Plutarco, en versión española; u otros ejemplos significativos de las primeras tipografías españolas, como la *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija. Posee numerosos ejem-

plares únicos, como la colección de pronósticos astrológicos, muchos de sus ejemplares pertenecientes a ediciones del siglo XV. Como ejemplar único destaca el *Ars moriendi*, impreso posiblemente en Augsburgo sobre 1470.

La colección cuenta con un catálogo en el que se describen tanto los incunables de la Colombina como de la Capitular, publicado en 1999 por el cabildo de la catedral de Sevilla.

Entre todos los incunables destacan los que pertenecieron a Cristóbal Colón, que tienen además el valor histórico de contar al margen con anotaciones del propio Cristóbal Colón, como el *Libro de Viajes* de Marco Polo, libro comprado en 1497 por Cristóbal Colón, año en que el Almirante hizo acopio de material bibliográfico que les sirviese para refutar a aquellos que argumentaban que no había dado con los lugares pretendidamente descubiertos por él y para defender así sus ideas geográficas. (Las Joyas, 1992, 39).

También hay que mencionar el famoso *Ars moriendi* (Arte de buen morir), impreso posiblemente en Augsburgo hacia 1470. En el libro xilográfico, el texto se graba en la plancha de madera y la imagen constituye un elemento fundamental como complemento explicativo, imprescindible en este tipo de obras donde predomina la temática religiosa-moral. Estos tratados sobre el buen morir eran muy frecuentes a finales de la Edad Media e inicios de la Moderna, representando la fugacidad de la vida. En los *Ars moriendi* se presenta el drama de la muerte y las recomendaciones del alma para que el moribundo pueda salir airoso de su trance y obtener la salvación. Tiene como objetivo confortar al moribundo en el difícil momento de la muerte. Los grabados del ejemplar, único conocido de esta edición, pese a su tosquedad, presentan un alto nivel de expresividad. Se compone de 14 hojas de tamaño folio, con grandes caracteres góticos, sin numeración, y trece láminas representativas de varios pasajes referentes a los últimos instantes de la vida terrenal.

Otro famoso incunable es el libro *Imago mundi*, del cardenal Pedro d'Ailly (1350-1420?), impreso en Lovaina por Juan de Westfalia entre 1477 y 1483. El autor pretendió ofrecer a los universitarios de la época una especie de manual sobre cosmografía, geografía y astrología. Este bello incunable fue profusamente anotado por Cristóbal Colón para

confirmar sus ideas y teorías cosmográficas. El ejemplar contiene manuscritas, en una hoja, las tablas de los equinoccios y horas de salida y puesta del sol. Comienza, además, con una advertencia relativa a las ocho figuras, esferas celestes y terrestres, que aparecen en las cuatro hojas coloreadas, que ilustran el texto, como la consistente en dos círculos destinada a calcular el día en que se debe celebrar la Pascua.

La edición de la *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija fue impresa el 18 de agosto de 1492 en Salamanca, universidad donde ejerció la docencia. Es la primera gramática en castellano y la primera publicación europea dedicada a una gramática impresa en lengua vernácula. Tras el famoso prólogo, dedicado a Isabel la Católica, donde expone su propósito de fijar la lengua para asegurar su perpetuidad y facilitar el aprendizaje del latín a partir del romance, se articula la obra en cinco libros dedicados a la ortografía, la prosodia y la sílaba, la etimología y la dicción, la sintaxis y a las introducciones de la lengua castellana.

3.2.3. Impresos

En la colección de impresos está representado todo el saber. Obras de matemáticas, medicina, cosmografía, náutica, viajes, derecho, literatura como la *Eneida de Virgilio*, teología, liturgia y la que es considerada broche de oro de la tipografía española, la famosa *Biblia Políglota Complutense*. Muchos de ellos en las lenguas emergentes del momento: español, italiano primitivo, provenzal, francés y catalán, flamenco y alemán. Todas ellas en sus creaciones más puras: canciones, rimas cortesanías, cartas de amor, colecciones de sonetos y poemas, dramas profanos y sacros, relatos de coplillas, escritos edificantes, literatura galante, libros de caballería, predicciones astrológicas y otros géneros.

Todos ellos grandes tesoros, ya que gran parte de los que se conservan son ejemplares únicos. Poseyó, posiblemente, la mayor colección de música impresa en el siglo XVI. Entre los impresos están las *Tragedias de Séneca*, la *Geografía de Tolomeo* y muchos regalos que recibió Hernando, entre los que sobresale el *Antibarbarorum* de Erasmo de Róterdam, regalo de 1520 con una dedicatoria del gran humanista.

Está encuadernado en pergamino con anotación manuscrita de autor y título. En la última página, Hernando Colón escribió lo siguiente: “Este libro medio el mismo autor como parece en la octava plana. Esta registrado 1090”. En la página octava se encuentra la dedicatoria a Hernando Colón por parte de Erasmo.

A través de la Colombina podemos hacer un estudio de la evolución de la imprenta en la primera mitad del siglo XVI en los distintos países de Europa, su tipografía, grabados, formatos, encuadernaciones, etc.

El cardenal Francisco Jiménez de Cisneros es el alma mater de la *Biblia Políglota Complutense*, obra cumbre de la tipografía española y la más destacada de las impresas en España en el siglo XVI. Consta de seis volúmenes, de los cuales los cuatro primeros contienen el Antiguo Testamento, el quinto el Nuevo Testamento y el sexto los textos filológicos complementarios: un vocabulario hebreo y caldeo y unas introducciones de la gramática hebrea.

Por último, comentar el *Iudicio del Frate*, pronóstico anónimo dirigido a Julio II (1503-1513), a quien también están dedicados otros dos pronósticos del fondo colombino. En este impreso italiano, además de ocuparse el autor de temas comunes a los juicios astronómicos, se refiere a distintas personalidades de la Liga, como es el caso del emperador Maximiliano, Luis XII de Francia, Enrique VIII de Inglaterra o Fernando el Católico. Lo vaticinado con relación al papa se verá cumplido en lo relativo a sus triunfos de carácter político y a su lucha contra los cismáticos, pero no deja de llamar la atención el hecho de que, augurándole buena salud, Julio II muera finales de febrero de 1513, el mismo año de la publicación del impreso.

BLOQUE 2. LA FUNCIÓN DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO: LA BIBLIOTECA COLOMBINA

Esta segunda parte está dedicada a la función didáctica del patrimonio. En un primer lugar, nos acercaremos a la función didáctica del patrimonio en general y de la biblioteca en particular. En un segundo momento, ofreceremos una visión general sobre la importancia de la visita para el aprendizaje significativo. También, desde las respuestas al cuestionario por parte de los alumnos, analizaremos las perspectivas y conclusiones que los estudiantes aportan sobre la visita a la Biblioteca Capitular y Colombina. Por último, ofrecemos una visión general sobre la función didáctica y pedagógica de la Institución Colombina.

I. FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LA BIBLIOTECA

En estos últimos años se está trabajando en la función didáctica y pedagógica del patrimonio socio-cultural. Éste es un excelente recurso para el aprendizaje. En educación se habla de enseñar desde el museo (Fontal, 2003, 37) y del valor educativo del patrimonio (Pastor, 2004). También descubrimos hoy el patrimonio como una forma de entender la cultura y la sociedad y su valor como recurso para atender las nuevas demandas de ocio y cultura. Sin olvidar su sentido de fuente de riqueza y desarrollo turístico (Rodríguez, 2002, 148).

Por otra parte, el corpus legislativo en los últimos treinta años, tanto en el ámbito internacional, nacional, autonómico y local, ha desplegado un verdadero desarrollo en torno a la difusión y protección de los bienes culturales (Gabardón, 2005, 56). El decreto de 24 de julio de 1947, sobre la ordenación de los archivos y bibliotecas y el tesoro histórico-documental y bibliográfico, ya señalaba entre las funciones de la biblioteca la de la “divulgación de la cultura”. El real decreto de 19 de mayo de 1989, por el que se aprueba el reglamento de bibliotecas públicas del Estado y del sistema español de bibliotecas, en su artículo segundo, señala entre las funciones de las bibliotecas “reunir, organizar y ofrecer al público una colección equilibrada de materiales

bibliográficos, gráficos y audiovisuales que permitan a todos los ciudadanos mantener al día una información general y mejorar su formación cultural”.

También las comunidades autónomas tienen sus leyes sobre bibliotecas. La andaluza, según la ley 8/1983, de 3 de noviembre de 1983, señala como finalidad de la biblioteca el “desarrollo cultural, la enseñanza, investigación, información, educación permanente y enriquecimiento del ocio, en beneficio de la comunidad”. Por otra parte, por el decreto 230/1999, de 5 de noviembre de 1999, se aprueba el reglamento del sistema bibliotecario de Andalucía. Por último, la ley 16/2003, de 22 de diciembre de 2003, tiene como objetivo adecuar las pautas establecidas en diversos documentos, posteriores a la ley de 1983, como los manifiestos de la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas)/UNESCO, las resoluciones del Parlamento Europeo, las pautas del Consejo de Europa, la resolución del Consejo de la Unión Europea, etc.

Cuando nos referimos a la difusión del patrimonio y de los fondos bibliográficos estamos hablando de tres tipos de usuarios: los investigadores, las administraciones públicas y el ámbito educativo -docentes y discentes-. Este último aspecto, el de la difusión de los fondos bibliográficos a través de la función educativa es el menos conocido y trabajado. Una forma más de conocer, valorar y difundir el patrimonio documental y, en particular la biblioteca, es a través de la función didáctica y pedagógica de la misma. Sin embargo, esta función está poco desarrollada en España y en nuestra Comunidad Andaluza.

La función didáctica y pedagógica de la biblioteca puede ser analizada desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, para los profesores y educadores, la necesidad del conocimiento del patrimonio y de la biblioteca, además de su valor en sí mismo, está relacionada con los recursos que debe manejar para transmitir a los alumnos el estudio del medio inmediato, de la historia, del arte, de todos aquellos aspectos relacionados con la formación y la cultura de los discentes.

Desde el punto de vista del bibliotecario y de los responsables de la política cultural la función pedagógica de una biblioteca radica en la divulgación y en la necesidad de educar en la valoración y protección

del patrimonio. Podemos considerar a los especialistas como verdaderos agentes didácticos de los bienes culturales. No obstante, creemos que ambas visiones no deben ser disyuntivas sino sumativas, ya que ningún programa docente que esté basado en instituciones culturales puede tener éxito sin la ayuda de los responsables de los mismos. En este sentido largo es el camino y casi todo está por recorrer, ya que no existe ninguna propuesta unitaria, general, ni de cualquier tipo que explote una relación pedagógica estable entre la biblioteca y la escuela (Iturrate, 1998, 95). Para del desarrollo de esta línea tienen mucho que decir los investigadores que, a la vez, son profesores.

Se hace imprescindible, por tanto, que bibliotecarios y docentes trabajen en común de cara a la formación de todos los que frecuentan la biblioteca. La didáctica de los bienes culturales debe plantear entre sus objetivos la formación de competencias profesionales, sea de los agentes especialistas o de los docentes. Tanto en los programas de formación de los agentes culturales como del profesorado se nota la carencia de cursos didácticos sobre los bienes culturales. La ausencia de docentes de didáctica de los bienes culturales se traduce, por una parte, en una menor capacidad profesional de los docentes y, por otra, en la inhibición de la formación del campo de investigación (Mattozzi, 2001, 82).

Son necesarias acciones educativas encaminadas a sensibilizar a los alumnos en las ciencias sociales y a formarlos en el respeto hacia el patrimonio documental. Entre estas acciones educativas hemos de mencionar los materiales didácticos, tales como folletos sobre visitas, cuadernos del profesor y del alumno, catálogos, libros, exposiciones, productos multimedia, etc. Por último, no cabe duda que la educación de la sensibilidad de cara a la documentación bibliográfica, hará que los alumnos valoren la labor de los investigadores e incluso algunos se planteen dicha vocación. En este sentido, entre las funciones pedagógicas de una biblioteca, podemos señalar que es un servicio público que pone al servicio de la sociedad una excelente riqueza y fuente documental. Nuestra experiencia, con niveles superiores de la enseñanza, nos confirma en que el contacto con los bienes culturales y los investigadores provoca la admiración por esta tarea y oficio, haciendo posible que algunos se planteen dicho trabajo como futura vocación.

Abundando en este aspecto, creemos en la necesidad, siguiendo la

tesis de Ivo Mattozzi, profesor de la universidad de Bolonia, de ofrecer a nuestros alumnos una didáctica de los bienes culturales (Mattozzi, 2001, 57). Cuando decimos bienes culturales nuestra mente suele pensar casi exclusivamente en los bienes artísticos. Tendríamos, por tanto, que ampliar nuestro concepto de bienes culturales, extendiéndolo a los documentos. De aquí que la didáctica de los bienes culturales deba ser capaz de cubrir también las necesidades de los bienes culturales no artísticos.

La biblioteca debe convertirse en un recurso didáctico imprescindible en cualquier nivel educativo. Bien utilizada, puede llegar a ser un excelente instrumento motivador, informativo y formativo. Uno de los principales objetivos de cómo se podría utilizar la biblioteca como recurso didáctico para una clase sería fomentar la importancia que tiene el patrimonio de una ciudad para todos, además de su defensa, respeto, etc. También se puede provocar en los alumnos la admiración por la belleza y por los fondos documentales.

La biblioteca tiene grandes posibilidades de información que, la mayor de las veces, no podemos encontrar en otros sitios, sobre todo si la biblioteca contiene impresos, incunables y manuscritos. Por otra parte, la biblioteca puede servir como un excelente recurso didáctico de cara a todas las áreas que se imparten en los colegios, institutos, universidades y centros de adultos, ya que a través de ella se pueden analizar muy diversos aspectos de nuestra sociedad. Es un medio para que nuestros alumnos se motiven en su aprendizaje. La biblioteca es un excelente recurso para la enseñanza que, además, tiene más estimulaciones de las que se dan en el aula, como son la salida a la calle, trabajando de forma práctica y significativa.

En una biblioteca se aprende a ver el valor de los libros, su conservación, su utilidad, su belleza, etc. y todo lo que se puede aprender de ellos, además de practicar el valor del silencio en estos lugares, ya que otras personas están trabajando e investigando. La biblioteca es un recurso imprescindible para mostrar a los alumnos la importancia que tienen los libros desde la antigüedad y todo lo que han hecho los hombres para conservarlos. A partir de esta realidad, podemos transmitir a nuestros alumnos el amor por los libros y por la lectura. La biblioteca es un excelente recurso de comunicación humana con la

cultura y también para la investigación. En definitiva, valorar los libros como medio de transmisión cultural, humana, histórica y atemporal.

Los docentes estamos obligados a convertir la biblioteca en un recurso didáctico imprescindible en cualquier nivel educativo, ya que utilizada adecuadamente, puede ser un instrumento que informe, forme y motive al alumno. Según la alumna Minerva Salas López, de tercero de magisterio de la especialidad de Educación Infantil, “los futuros profesores debemos considerar como una de nuestras prioridades el habituar al alumno a la búsqueda de información a través de diferentes medios, tanto físicos –tutor, profesor, etc.- como materiales –archivos, bibliotecas, internet”-. A partir de la biblioteca, el profesor puede organizar varias actividades con los alumnos. Entre ellas figuran: buscar información de una biblioteca concreta –localización, fundador, libros, etc.-, confeccionar murales, jornadas literarias, etc.

Según la opinión de los alumnos que han visitado la Colombina, el profesor debe insistir en la educación sobre el patrimonio –valorar lo que tenemos-. Conocer nuestro patrimonio es conocer nuestra historia y, a partir de ella, a nosotros mismos. Es imprescindible saber transmitir esta idea a los alumnos. También hay que educar en la toma de conciencia de la necesidad de preservar todo lo que nos rodea.

2. VISITA A LA INSTITUCIÓN COLOMBINA

Nuestro cometido en este punto es descubrir todas las posibilidades que nos ofrece la Biblioteca Capitular y Colombina. Y lo haremos tomando como referencia los ochenta y un cuestionarios contestados por los alumnos de primer curso de la especialidad de Primaria de la Diplomatura de Magisterio del C.E.S. Cardenal Spínola de Sevilla, durante los cursos académicos 2003-2004 y 2004-2005. En otro trabajo de investigación, que ya estamos preparando, ofreceremos el resultado de trescientas cincuenta encuestas respondidas por los alumnos de tercero de las especialidades de Infantil, Primaria, Educación Física, Especial, Lengua Extranjera y Musical.

La visita a la Institución Colombina –organismo que gestiona el

Archivo Diocesano, la Biblioteca del Arzobispado, el Archivo Catedralicio y la Biblioteca Capitular y Colombina- es una de las actividades programadas en la asignatura de *Patrimonio socio cultural andaluz* de cara a que los alumnos valoren y se sensibilicen en el conocimiento del tipo de patrimonio más desconocido: el documental y bibliográfico.

Una vez explicado el contenido de este tipo de patrimonio, la visita posibilita que el alumno vea “in situ” aquello que se ha estudiado en el aula. Mediante la visita, los alumnos pueden tener un contacto directo con el patrimonio cultural y religioso. La visita supone un modo distinto, innovador y motivador de la enseñanza. A través de la visita, el alumno conocerá la institución, su quehacer, su aportación al mundo de la cultura y las fuentes documentales conservadas. Asimismo, el profesor debe considerar la biblioteca como un auténtico centro docente.

La biblioteca, sobre todo la Capitular y Colombina, constituye una fuente de conocimiento y de cultura en la que los alumnos pueden acercarse directamente a contemplar y descubrir realidades y acontecimientos que han tenido lugar en la historia de la humanidad y poder, de esta manera, realizar un aprendizaje constructivista, donde el alumno establezca, a través de los diferentes libros, una relación significativa de los sucesos y de la historia que rodean a cada uno de los libros y que ayudan a entender e interiorizar de manera más clara y concisa la evolución de la humanidad. Los conocimientos de cada campo disciplinar adquieren sentido sin son contruidos mediante el uso de los bienes culturales. En este sentido, la Biblioteca Colombina, por sus características, se convierte en un excelente recurso didáctico y pedagógico.

Visitando esta biblioteca los alumnos descubrirán el gran patrimonio documental que se conserva entre los muros de la nave del Lagarto de la catedral de Sevilla. Comprobarán, de primera mano, el gran legado de Hernando Colón al cabildo y verán una de las bibliotecas más importante de la Europa del Renacimiento.

En torno a la visita seguimos los tres siguientes pasos: preparación de la visita, realización y evaluación de la misma. Partimos del convencimiento que la visita es un auténtico aprendizaje de la valoración. A

los alumnos se “les pide no simplemente que observen algo raro y especial, sino que reaccionen ante la experiencia” (Pluckrose, 1993, 118).

2.1. Preparación de la visita

La preparación de la visita consiste en lo siguiente: el profesor explica en clase el monumento a visitar, dando las razones de su elección. Para la visita a la Colombina se parte de la importancia de una biblioteca para la cultura de una ciudad. En este caso concreto, de una de las bibliotecas más importantes de la Europa del Renacimiento. Se le explica al alumno la Sevilla del Quinientos, la institución que acoge, conserva y cuida esta riqueza bibliográfica (cabildo catedralicio), la figura del fundador de la Biblioteca (Hernando Colón), y las piezas más valiosas de la misma, en manuscritos, incunables e impresos, como hemos descrito en la primera parte al hablar de los fondos de la Colombina.

El profesor insiste en el privilegio que supone una visita de tal envergadura y en la valoración altamente positiva que han realizado los alumnos de cursos anteriores. Como ayuda se les ofrece unas fichas sobre la figura de Hernando Colón, la Biblioteca, y un glosario de los términos relacionados con la misma (manuscritos, incunables, impresos, códices, facsímil...).

El profesor parte de los conocimientos previos que el alumno tiene sobre la Colombina y motiva a los estudiantes para que busquen toda la información posible de la misma –dípticos, libros, catálogos, inventarios, páginas web, etc.-.

Para la realización de la visita el profesor, como es obvio, ha entrado en contacto con la Institución para que le facilite el día y la hora de la misma. También para que los especialistas, según las características de los visitantes, preparen los expositores con las obras pertinentes. Se trata de un perfecto ejemplo de colaboración entre los agentes de la cultura y el profesorado.

En la preparación de la visita el profesor insiste en la necesidad de

fomentar en los niños el hábito de la lectura. De aquí que se profundice tanto en la historia de la Colombina como en el interés de Hernando Colón por los libros. También en la necesidad de respetar esos sitios públicos y saber guardar la compostura.

En la preparación de la visita el profesor debe trabajar para que los alumnos tomen conciencia de lo que tenemos a nuestro alrededor y de lo importante que es cuidar de nuestra cultura. No sólo se trata de acercar a los alumnos a una realidad patrimonial, sino también de valorar los aspectos actitudinales y afectivos.

2.2. Visita

Para la visita en sí misma los alumnos son citados a una hora concreta y guiados por el profesor. A la hora convenida, son recibidos por un técnico de la Institución que, generosamente y con gran sentido profesional, explica a los alumnos la historia de la Biblioteca, y les va mostrando las obras que anteriormente han sido seleccionadas, según el criterio del profesor de la asignatura y de los directivos de la Institución Colombina. Las obras mostradas tienen que ver mucho, como ya hemos indicado, con los estudios y cultura de los visitantes.

La duración de la visita viene a ser entre una hora y hora y cuarto. Mientras los especialistas hacen su trabajo, los alumnos toman nota de aquellos aspectos más relevantes de la explicación.

Una vez realizada la visita a la Biblioteca, los alumnos acceden a la sala de investigadores para aproximarse y valorar el trabajo de las personas que se dedican al estudio, para el conocimiento y difusión de la cultura y del patrimonio. A raíz de este descubrimiento, el profesor insiste en el valor social de la investigación, uno de los objetivos programados en la visita.

Hemos de señalar que el interés y el comportamiento de nuestros alumnos durante la visita son ejemplares, siendo felicitados por los especialistas de la Institución. Los alumnos destacan el buen trato recibido por parte de los bibliotecarios, ya que se involucran mucho en su labor, dándole a la visita un tono muy amistoso, cercano y agradable.

Según la opinión de los estudiantes, los especialistas responden muy amablemente a las dudas y preguntas que se hacen. La visita también sirve para apreciar y valorar el trabajo realizado por los especialistas y técnicos de la Colombina.

Desde estas páginas queremos hacer público nuestro agradecimiento al personal de la Institución Colombina. Siempre nos han tratado con gran sentido profesional y con suma generosidad. Apreciamos su labor y el gran servicio que nos prestan en el conocimiento y valoración del patrimonio por parte de nuestros alumnos.

2.3. Evaluación

En la clase inmediatamente posterior a la visita, los alumnos ponen en común las impresiones de lo que han visto: qué les ha llamado la atención, las sensaciones que han experimentado, lo que les ha aportado de cara a la asignatura, si se han conseguido los objetivos programados, el provecho que se le ha sacado, qué documentos les han llamado más la atención, etc.

Realizada esta puesta en común dirigida por el profesor, los alumnos responden al cuestionario en el que comentan las obras más importantes mostradas y cómo ellos utilizarían la biblioteca como recurso didáctico. También se piden sugerencias de cara a otras actividades.

A través de las visitas realizadas a la Institución Colombina en estos últimos años, hemos de decir que la valoración de la misma es altamente positiva. Todos los alumnos suelen coincidir en su riqueza y en la aportación a su formación personal y profesional. Aprecian la importancia de la cultura en otras épocas históricas, la historia del libro, los personajes de la época. Para unos, “la visita a la biblioteca ha sido un verdadero lujo y privilegio”. Para otros, ha sido una “gran oportunidad de aprender de una forma significativa”. Para una inmensa mayoría, ha sido una “excelente ocasión para conocer una parte del patrimonio de Sevilla, quizás el más desconocido, el documental” y, también “una experiencia inolvidable”. Para muchos alumnos ha sido “un privilegio admirar y contemplar este fantástico patrimonio documental”. Por

último, podría servirnos la siguiente valoración de un alumno de primero de Primaria del curso académico 2004-2005:

“Particularmente, la visita me ha parecido de una belleza impresionante, porque desde siempre me ha gustado mucho la historia, y el guía que nos mostraba la Biblioteca nos contaba la historia de algunos libros y el amor de Hernando Colón por los mismos”.

Después de la visita el alumno ha pasado de un gran desconocimiento de la Institución Colombina a la valoración que “detrás de los muros de este edificio situado en la nave del Lagarto de la catedral de Sevilla se encierra tanto y tan bello”.

La visita les ha parecido a los alumnos muy interesante, tanto por su contenido histórico como por el cultural-religioso. Los alumnos han descubierto el alto valor que en otras épocas tenía el libro, lo caros que eran, hasta el punto de ser considerados como objetos de lujo por su valor económico. Les ha parecido una visita interesante por ser un encuentro con una serie de libros pertenecientes a la historia más viva y a acontecimientos fundamentales de la historia y de la evolución de la humanidad. “No sólo me ha parecido interesante el contenido de los libros, sino también las imágenes tan hermosas que nos ofrecen”, es la opinión de varios alumnos.

Los estudiantes que han visitado la Colombina valoran que, además de ser un excelente recurso didáctico para la totalidad de las asignaturas impartidas en los diversos niveles educativos, también lo es para analizar la evolución del material escrito, la historia del libro y la evolución de la escritura, de la imprenta y de la cultura.

También ha servido la visita para conocer y valorar el estudio y la investigación. Me ha “impresionado la cantidad de personas que estaban investigando dichas fuentes documentales”. Para muchos, los libros que componen dichas colecciones, por su calidad y temática, dan paso a posibles trabajos de investigación y a tesis doctorales.

Para un grupo de alumnos la visita a la Institución Colombina ha sido enriquecedora, al descubrir todo lo que nos rodea y tenemos a nuestra disposición. Y el sentirte rodeado de tantos libros, de tanta información, provoca en mi interior un ansia mayor por conocer, caminar hacia nuevos horizontes antes no imaginados, por ampliar, por for-

mar estructuras mentales más ricas. También despertó en nosotros la curiosidad y la necesidad de aprender y descubrir cosas nuevas.

La Hernandina, como su fundador quiso que se la conociera, me ha parecido algo apasionante, no sólo por las joyas literarias que encierra, sino por la historia de su fundador y por su personalidad deseosa de saber y aventurera, que le llevó a recorrer el mundo en busca de títulos.

Por otra parte, suelen valorar el recurso didáctico de esta Biblioteca para el conocimiento de los viajes, de la geografía, de los distintos saberes (matemáticas, teología, astrología, cetrería, veterinaria,...) y su aplicación en el ámbito escolar. La visita puede aprovecharse para dar una clase y pienso que sería una forma bastante positiva para inculcarles a nuestros alumnos la importancia tan enorme que tiene el patrimonio en nuestras vidas, ya que por esa dirección se define lo que es la cultura de un pueblo.

A partir de la visita a la Colombina, me ha dado cuenta que esta biblioteca es parte de nuestra historia y que otros se han encargado de conservar los libros que he contemplado. Éstos han sido uno de los mejores descubrimientos, ya que nos ayudan a informarnos de nuestro pasado, a recordar cosas ya ocurridas y hacen posible que la historia, la cultura y todas las cosas que han sucedido perduren en el tiempo. En definitiva, he sido testigo ocular de un largo proceso cultural.

3. LA FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LA INSTITUCIÓN COLOMBINA

Para algunos alumnos, el hecho de que las obras de la Colombina no sean manipulables, dado su incalculable valor y la dificultad de su conservación, les lleva a pensar que esta visita no podría hacerse sino a partir del último año de la enseñanza secundaria. Un grupo, menos numeroso, sí ha realizado una aplicación didáctica de la Institución Colombina, bien incluyendo una visita adaptada a las características de los alumnos, bien aprovechando determinados recursos que serían reproducidos en el aula.

En primer lugar, los alumnos perciben la importancia curricular del

patrimonio como una manera valiosa y motivadora en la que el niño puede acercarse a la comprensión del mundo que le rodea, partiendo de una realidad inmediata: el patrimonio local como fuente de información de su historia y de su propia identidad. Éste, junto al disfrute que el objeto patrimonial ofrece y la valoración del mismo, son los grandes objetivos que se plantean nuestros alumnos. Creemos que, en gran parte, el hecho de descubrirles un patrimonio para la mayoría de ellos desconocido, como son las bibliotecas y los archivos, les llama más la atención que si hubiéramos trabajado con elementos patrimoniales más conocidos, como museos o grandes conjuntos monumentales que, por su cotidianidad, no les sorprenden tanto, despertando así la admiración y el interés ante lo nuevo.

Estos tres objetivos se concretan en contenidos curriculares de las diferentes áreas de la educación primaria, destacando las del medio, lengua y literatura, y en menor grado, las de matemáticas, religión y expresión artística. La del conocimiento del medio por la propia historia de la Institución Colombina y por su importancia para el estudio y la investigación histórica, destacando los alumnos los vínculos relacionados con el descubrimiento de América, la cartografía (incluyendo pequeñas elaboraciones de mapas y conocimientos de distintos instrumentos que servían a tal fin), el descubrimiento de la ruta oriental de Marco Polo y todo un conjunto de curiosidades que, por la distancia en el tiempo y en la cultura, les llaman (afortunadamente) la atención, como los documentos de limpieza de sangre.

La lengua y literatura por el acercamiento a la historia y a la evolución de la lengua y, sobre todo, por las joyas literarias que encontramos en la Institución Colombina. La expresión artística, tanto por la importancia de las obras, como por la realización de actividades culturales en el aula (escrituras, dorados, etc.). Sin olvidar las obras musicales, de tan gran valor y tanta riqueza cultural y artística, que encontramos en la Colombina.

Por último, también subrayan los alumnos la existencia de obras fundamentales para otras áreas de contenidos curriculares: libros de matemáticas, física, astronomía, cetrería, veterinaria, geografía, teología, gramática, etc. También descubren los aspectos didácticos y los recursos que estas obras pueden tener en el aula.

Otros aspectos que no terminan de encuadrar de forma única en ninguna área, pero tan interesantes como los demás, estarían formados por aportaciones que se refieren a la catalogación de ejemplares, inspirados por la realizada por Hernando Colón, las técnicas de impresión y encuadernación de libros, conservación, restauración, etc.

Igualmente, hay que subrayar aspectos culturales y religiosos con los que nuestros alumnos se identifican como son los referidos a la historia, constituciones, normas, arte, etc. de nuestras hermandades y cofradías, tan enraizadas en la religiosidad andaluza.

En definitiva, la gran variedad de aplicaciones didácticas reseñadas por nuestros alumnos, como no podía ser de otra manera, nacen de la historia y de los propios fondos y joyas de la Institución Colombina. Y también, de la labor realizada por el cabildo catedral y por los especialistas que, con su trabajo y esfuerzo, ponen a disposición de los estudiosos e investigadores y, en definitiva, de la sociedad, un patrimonio tan rico como desconocido.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO MORGADO, José (1899-1904) *Prelados sevillanos o Episcopologio de la Santa Iglesia Metropolitana Patriarcal de Sevilla*. Sevilla, Tipografía de Agapito López.

ARCHIVO DE LA CATEDRAL DE SEVILLA (SIGLA = ACS).

ARCHIVO GENERAL DEL ARZOBISPADO DE SEVILLA (SIGLA = AGAS).

CASQUETE DE PRADO GRAGERA, Nuria (1999) "El patrimonio bibliográfico de la Institución Colombina" en *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (PH)* 28, pp.186-188.

CASTAÑEDA DELGADO, Paulino (1992) "La carrera de Indias, camino hacia Dios. La evangelización de América", en AA.VV. *Catálogo Magna Hispalensis. El universo de una Iglesia*. Madrid, Tabapress, pp. 303-321.

CONSTITUCIONES DEL ARZOBISPADO DE SEVILLA (1862-

1864). Sevilla, Librería Española y Extranjera.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio (1953) “Un informe sobre el estado de la sede hispalense en 1581” en *Hispania Sacra* 6, pp. 1-15.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio (1979) “Aspectos sociales de la vida eclesíastica en los siglos XVII y XVIII” en GARCÍA VILLOSLADA (dir.) *Historia de la Iglesia en España IV. La Iglesia en la España de los siglos XVII y XVIII*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 5-72.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio (1981) *Orto y ocaso de Sevilla*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

FONTAL MERILLAS, OLAIA. (2003) “Enseñar y aprender patrimonio en el museo”, en CALAF MASACHS, ROSER (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón, Trea, pp. 49-78.

GABARDÓN DE LA BANDA, Fernando (2005) “La enseñanza del patrimonio. Propuestas educativas en torno al patrimonio local”, en *Investigación en la escuela* 56, pp. 87-93.

GARCÍA-BAQUERO, Antonio (1992) “Sevilla en la Edad Moderna (I): La capital del Océano”, en GARCÍA-BAQUERO, ANTONIO (coord.) *Sevilla*. Madrid, Mapfre, pp. 89-142.

GUILLÉN TORRALBA, Juan (1990) “Las Bibliotecas de la Catedral. La Colombina”, en AA. VV. *La Biblioteca Colombina y Capitular de la Catedral de Sevilla*. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura y Medio Ambiente, pp. 5.-41.

GUILLÉN TORRALBA, Juan. (1992) “Hernando Colón”, en *Isidorianum* 2, pp. 185-221.

GUILLÉN TORRALBA, Juan. (1993) “La Biblioteca Colombina después de Hernando Colón”, en *Isidorianum* 4, pp. 115-148.

ITURRATE COLOMER, Germán (1998) “La función pedagógica del archivo. Aplicaciones didácticas en forma de talleres de historia, tecnológicos y audiovisuales” en *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (PH)* 24, pp. 95-105.

LAS JOYAS DE LA COLOMBINA (1992). Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.

LUTZ, Henri (1994) *Reforma y Contrarreforma*. Madrid, Alianza

Editorial.

MANZANO MANZANO, Juan (1989) *Cristóbal Colón. Siete años decisivos en su vida 1485-1492*. Madrid, Cultura hispánica.

MARTÍN RIEGO, Manuel (1991) *Diezmos eclesiásticos. Rentas y gastos de la mesa arzobispal hispalense (1750-1800)*. Sevilla, Caja Rural de Sevilla.

MARTÍN RIEGO, Manuel (2000) “El Emperador, el Papado y Trento”, en *Escuela Abierta* 4, pp. 217-258.

MARTÍN RIEGO, Manuel (2001) “La Iglesia de Sevilla a finales del siglo XVI e inicios del XVII”, en *Isidorianum*, 20, pp. 349-389.

MATTOZZI, Ivo (2001) *Didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición*, en ESTEPA GIMÉNEZ, JESÚS (coord.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, pp. 57-95.

MELLONI, Alberto (1999) “Los siete concilios papales medievales”, en ALBERIGO, GIUSEPPE (ed.) *Historia de los concilios ecuménicos*. Salamanca, Sígueme, pp. 157-184.

MORALES PADRÓN, Francisco (1977) *Historia de Sevilla. La ciudad del Quinientos*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

Normativa sobre el Patrimonio Histórico Cultural. Colección, análisis y documentos. Tomo I (2002). Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Normativa sobre el Patrimonio Histórico Cultural. Colección, análisis y documentos. Tomo II. (2002). Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

NÚÑEZ ROLDÁN, Francisco (1992) “Hércules cristiano. La Iglesia y el Humanismo”, en AA. VV. *Catálogo Magna Hispalensis. El Universo de una Iglesia*. Madrid, Tabapress, pp. 345-363.

PASTOR HOMS, María Inmaculada (2004) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, Ariel Patrimonio.

PLUCKROSE, Henry (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Morata.

RODRÍGUEZ CABAÑAS, Antonio (2002) “El patrimonio documental en la provincia de Cádiz: esperanzas y desafíos”, en *Boletín del*

Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (PH) 38, pp. 148-161.

SÁNCHEZ HERRERO, José (1992) “Sevilla Barroca (1581-1700)”, en ROS CARBALLAR, CARLOS (dir.) *Historia de la Iglesia de Sevilla*. Barcelona, Castillejo, pp. 407-513.

SÁNCHEZ HERRERO, José (2002) “La Iglesia del Renacimiento (1474-1581)”, en SÁNCHEZ HERRERO, JOSÉ (coord.) *Historia de las diócesis españolas 10. Iglesias de Sevilla, Huelva, Jerez y Cádiz y Ceuta*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 131-187.

SÁNCHEZ HERRERO, José (2003) *La Semana Santa de Sevilla*. Madrid, Sílex.

SCHATZ, Klaus (1999) *Los concilios ecuménicos. Encrucijadas en la historia de la Iglesia*. Madrid, Trotta.

WAGNER, Klaus (1990) “El hombre y su biblioteca”, en AA. VV. *La Biblioteca Colombina y Capitular de la Catedral de Sevilla*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Cultura y Medio Ambiente, pp. 43-67.

Páginas web:

INSTITUCIÓN COLOMBINA (2005): Institución Colombina [en línea <<http://www.institucioncolombina.org/index.htm>>] Consulta: 05-07-2005

POZO RUIZ, A. (2005): Historia de Sevilla en el siglo XVI [en línea <<http://www.personal.us.es/alporu/histsevilla/>>] Consulta: 05-07-2005

EL RETO DE LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. MUESTRARIO DE ACTIVIDADES

José Eduardo Vílchez López

RESUMEN:

La formación en educación medioambiental de los futuros profesores de educación primaria, presenta singularidades y exigencias que hay que tener en cuenta para enfocar las correspondientes asignaturas. En este trabajo, tras una reflexión sobre estos requisitos, se presenta un muestrario de actividades, que convenientemente adaptadas, pueden ayudar a los maestros a conseguir los objetivos especificados por el marco legislativo y las corrientes internacionales, en este importante tema transversal.

Palabras clave: Educación medioambiental, Educación ambiental, Ambientalización, Experimentos didácticos, Actividades medioambientales.

ABSTRACT:

Training in environmental education for future primary teachers presents peculiarities and demands which must be taken into consideration in order to approach the corresponding subjects. In this paper, after analysing these requirements, an example of activities is put forward, which, conveniently adapted may help primary teachers to reach the objectives specified by the legislative framework and international trends in this important cross curricular theme.

I. INTRODUCCIÓN

La aparición y desarrollo del ser humano en el planeta han estado vinculados a la existencia de una interacción con el medio. Al igual que ocurre con el resto de especies, las características de esta interacción se han ido modificando al transcurrir la evolución. Durante la misma el hombre ha adquirido la capacidad de modificar sus relaciones con el medio natural y con el medio que él mismo ha creado (aspectos sociales y culturales).

Recientemente estas transformaciones se han acelerado notablemente. En concreto el pasado siglo XX ha constituido una época de grandes cambios en los ámbitos científico-técnico, socio-cultural y económico. La consecuencia de todo esto ha sido la aparición de una serie de problemas que amenazan al medioambiente, y por tanto a la propia especie humana. Aunque el debate sobre la extensión e intensidad de los diferentes problemas continúa, parece claro que buena parte de la gravedad de la situación radica en no haber sido prevista. Esta **falta de previsión** se basa por una parte en el desconocimiento de las actuaciones humanas sobre el medioambiente, y por otra en la falta de concienciación del global de la población sobre este tipo de problemas. Por tanto, la **educación de las nuevas generaciones** en los aspectos medioambientales se impone como una de las estrategias universalmente más consensuadas y eficaces (sobre todo a largo plazo) para frenar el actual curso de los acontecimientos. Aunque los esfuerzos en este sentido por parte de todo tipo de instituciones y organizaciones a nivel mundial están siendo notables, parece claro que es de vital importancia la formación de personal docente adecuado, dado el nivel de interdisciplinariedad que se requiere para poder proporcionar una educación integradora y rigurosa (más allá del simple “recetario bienintencionado”). Debe ser por tanto en los centros universitarios de ciencias de la educación donde se tracen los perfiles de los futuros educadores (al menos en el ámbito de la educación formal), responsables de la formación ambiental de las nuevas generaciones.

En el presente artículo se revisarán algunas peculiaridades de la **educación medioambiental** en la formación del profesorado de primaria, analizando las dificultades que este tipo de asignatura puede

presentar. Se incidirá especialmente en el diseño de actividades y experiencias adecuadas dado que este es el mayor problema con el que se enfrentan los alumnos futuros profesores.

2. LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL EN PRIMARIA

2.1. Evolución del concepto de educación medioambiental

El concepto de educación medioambiental ha permanecido vinculado al concepto mismo de medioambiente y a como éste era percibido.

Hasta cierto punto, la educación ha estado siempre relacionada con el entorno ambiental. En las sociedades primitivas (y todavía hoy en determinados ámbitos culturales) la preparación del hombre para la vida adulta se efectuaba por medio de experiencias relacionadas estrechamente con la naturaleza.

Los programas modernos de educación fueron incorporando contenidos relativos al medioambiente. Eran las llamadas ciencias de la naturaleza (biología, geología) complementadas con el resto de ciencias experimentales (química, física). En este contexto, las enseñanzas sobre el medio físico quedaban fragmentadas, siendo en buena parte responsabilidad del alumno la síntesis de los conocimientos adquiridos, la obtención de una perspectiva general del medio que lo rodeaba y la comprensión de las relaciones existentes entre sus diversos elementos.

Más recientemente y debido en parte a preocupaciones de orden económico y al desarrollo de las disciplinas ecológicas, el medioambiente pasó a integrarse de forma explícita en el proceso educativo. No obstante, la atención se centró en los problemas de conservación de los recursos, y la vida animal y vegetal en especial.

Desde la década de los 70 del pasado siglo XX y como consecuencia de la preocupación de diversas organizaciones e instituciones internacionales (como por ejemplo el programa internacional de educación ambiental UNESCO-PNUMA), se está produciendo un progresivo

cambio de enfoque. Además de los aspectos biofísicos que constituyen la base natural del medio humano, se introducen las dimensiones socioculturales y técnico-económicas que definen el marco de actuación en el que el hombre podrá comprender y utilizar mejor los recursos naturales para llegar a un desarrollo sostenible.

Así pues la educación medioambiental ha ido surgiendo como un requisito indispensable demandado por los diferentes sectores sociales que se han visto implicados progresivamente en los problemas medioambientales. En un primer momento apareció como parte de la educación no formal (no normalizada o reglada) para ir progresivamente incorporándose en los diferentes sistemas educativos como educación formal. Actualmente coexisten ambas situaciones.

2.2. La educación medioambiental en el contexto educativo español

Aunque queda por resolver como se enfocará la educación medioambiental en la nueva ley actualmente en proyecto, desde la aprobación de la LOGSE el sistema educativo español tiende a integrarse (al menos existe el voluntarismo teórico) en las tendencias generales anteriormente apuntadas.

Se contempla en la LOGSE la **Educación Ambiental** como **tema transversal del currículum** sin que se le dediquen, por tanto, contenidos ni temporalización específicos sino que es necesario introducirla “impregnando” los contenidos de diversas áreas. Además de los correspondientes contenidos conceptuales y procedimentales se sugiere hacer especial hincapié en los contenidos de tipo actitudinal en cada una de las unidades didácticas (ya en la conferencia de Tbilisi de 1977 auspiciada por la UNESCO se menciona específicamente la necesidad de un “cambio en valores, actitudes y hábitos”).

La LOGSE establece tres grandes finalidades para este tema transversal que posteriormente se han concretado en una serie de objetivos del *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España (Tabla 1)*. Dentro de las diferentes áreas de conocimiento de la etapa de Educación Primaria parece claro que sea el *área de conocimiento del*

medio natural, social y cultural la que resulte más implicada en el desarrollo de la Educación Ambiental (a pesar de su transversalidad) ya que sus objetivos y contenidos resultan los adecuados. En la **Tabla 1** se recogen objetivos del área de conocimiento del medio que claramente están relacionados con la temática ambiental y que pueden servir para desarrollar los del Libro Blanco.

Finalidades de la Educación Ambiental (LOGSE)	Libro Blanco de la Educación Ambiental	Objetivos del Área de Conocimiento del Medio
<p>" Ayudar a hacer comprender claramente la existencia y la importancia de la interdependencia económica, social, política y ecológica en las zonas urbanas y rurales.</p> <p>" Proporcionar a todas las personas la posibilidad de adquirir los conocimientos, el sentido de los valores, las actitudes, el interés activo y las aptitudes necesarias para proteger y mejorar el medioambiente.</p> <p>" Inculcar nuevas pautas de comportamiento en los individuos, los grupos sociales y la sociedad en su conjunto, respecto al medioambiente.</p>	<p>" Favorecer el conocimiento de los problemas ambientales, tanto locales como globales.</p> <p>" Capacitar a las personas para analizar de forma crítica la información ambiental.</p> <p>" Facilitar la comprensión de los procesos ambientales en conexión con los sociales económicos y culturales.</p> <p>" Favorecer la adquisición de nuevos valores pro-ambientales y fomentar actitudes críticas y constructivas.</p> <p>" Apoyar el desarrollo de una ética que promueva la protección del medioambiente desde una perspectiva de equidad y solidaridad.</p> <p>" Capacitar a las personas en el análisis de los</p>	<p>" Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario...</p> <p>" Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.</p> <p>" Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el domi-</p>

Tabla 1

	<p>conflictos socio ambientales, en el debate de alternativas y en la toma de decisiones para su resolución.</p> <p>" Fomentar la participación activa de la sociedad en los asuntos colectivos, potenciando la responsabilidad compartida hacia el entorno.</p> <p>" Ser un instrumento que favorezca modelos de conducta sostenibles en todos los ámbitos de la vida.</p>	<p>nio de ámbitos especiales cada vez más complejos.</p> <p>" Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos del entorno natural, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información...</p> <p>" Identificar algunos objetivos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.</p>
--	---	---

Tabla 1 (continuación)

En cuanto a los contenidos, en la **Tabla 2** se exponen los bloques que están más relacionados con la educación medioambiental, indicando algunos temas específicos que podrían incluir. Aunque fundamentalmente son bloques del área de conocimiento del medio, cabe destacar la inclusión de alguno perteneciente al área de educación física. Además, al tratarse de un tema transversal, otras áreas de conocimiento estarían implicadas también en la realización de las actividades necesarias para desarrollar los contenidos.

Los *contenidos actitudinales* son especialmente importantes en este tema, e inciden especialmente en el fomento de la sensibilidad y res-

peto por la conservación del entorno, la observación, conocimiento y cuidado de sus elementos, y en general la valoración crítica y participativa de todos los aspectos implicados en la interacción del hombre con el medioambiente.

Área	Bloque de contenidos	Temas de Educación Medioambiental
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	La salud	Enfermedades generadas por la alteración del medio
	El paisaje	Aspectos naturales y culturales del entorno; Deforestación y desertificación.
	El medio físico	El agua; La atmósfera; Contaminación; Efecto invernadero; Disminución de la capa de ozono.
	Los seres vivos	La extinción de las especies; Protección de los ecosistemas y su interacción con la especie humana
	Población y actividades humanas	El hambre; La superpoblación
	Organización social	Los desechos urbanos; Contaminación acústica
	Medios de comunicación y transporte	Los medios de comunicación creadores de opinión sobre el medioambiente
	Cambios y paisajes históricos	La protección del patrimonio histórico artístico
Educación Física	Los juegos	El entorno natural como elemento de ocio y disfrute

Tabla 2

En cuanto a la *metodología*, al ser las ciencias del medioambiente típicamente experimentales, deberá inspirarse en la aplicación del método científico. Así, las estrategias pedagógicas denominadas *método de redescubrimiento (o heurístico)*, *método de preguntas o problemas*, etc. en las que es el propio alumno el que “construye” los conceptos a partir de cuestiones o experiencias propuestas por el profesor son las más adecuadas siempre que se disponga de medios y de una temporalización adecuada.

Existen, no obstante, aspectos metodológicos específicos que caracterizan a la educación ambiental respecto a otras áreas curriculares tradicionales, especialmente a las ciencias de la naturaleza, ahora integradas en el área de conocimiento del medio. Así la identificación de las causas de un problema a partir del estudio de sus consecuencias (datos obtenidos por observación), debe siempre obtenerse tras una percepción globalizada de la realidad (biosfera). Asimismo debe incidirse especialmente en el estudio y puesta en práctica de medidas y alternativas que tiendan a solucionar el problema (aspectos actitudinales).

Finalmente, en cuanto a la *evaluación* se deben tener en cuenta los siguientes criterios, extraídos de los que se proponen para la etapa de primaria y que están directamente relacionados con el tema que se trata:

Abordar problemas sencillos referidos al entorno inmediato, recogiendo información de diversas fuentes, elaborando la información recogida, sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

Participar en actividades grupales respetando normas, realizando tareas con responsabilidad y asumiendo derechos y deberes.

Utilizar el diálogo para superar conflictos y mostrar respeto hacia personas de diferentes grupos de edad y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.

3. LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1. Requisitos del profesorado

En el apartado anterior se han expuesto las condiciones exigidas para la educación medioambiental en primaria según la legislación española y según las corrientes generales actuales.

Teniendo en cuenta este tipo de requisitos, el profesorado potencial deberá reunir una serie de capacidades bastante amplia:

- 1) Poseer conocimientos científicos básicos que permitan comprender los fenómenos de interacción de los diversos elementos del medio social y natural así como de los problemas que de ellos se derivan (superpoblación, polución, efecto invernadero, disminución de la capa de ozono, etc.). El profesor deberá ser capaz de detectar y corregir las frecuentes imprecisiones y confusiones que existen sobre muchos de estos conceptos en la opinión pública. Esto implica una adecuada formación en las siguientes disciplinas: química, física, biología, geología, geografía e historia.
- 2) Comprender y aplicar correctamente los diferentes procesos involucrados en el método científico.
- 3) Estar familiarizado con estrategias didácticas que favorezcan un aprendizaje de tipo constructivista y con el uso de las tácticas adecuadas para llevarlas a cabo.
- 4) Proponer actividades y experiencias específicas del tema de educación medioambiental que permitan desarrollar los diferentes contenidos.
- 5) Favorecer entre los alumnos el desarrollo de los aspectos actitudinales que permitan una avance en el enfoque de las nuevas generaciones sobre los problemas medioambientales.

Ante esta perspectiva aparentemente tan abrumadora cabe plantearse si la formación actual del profesorado es capaz de satisfacer todos estos requisitos de forma al menos medianamente adecuada.

3.2. Formación del profesorado en educación medioambiental

Existen en principio tres posibilidades o ámbitos de actuación a las que el profesor de primaria puede acudir para solventar este problema:

- **Autoformación:** Actualmente se dispone de considerable material bibliográfico sobre educación medioambiental (especialmente desde su inclusión en el currículo como tema transversal). Esto junto con el recurso de los medios de comunicación, y el caudal informativo aportado por la gran cantidad de sitios-web que se ocupan del tema permite al interesado mantenerse al día.
- Sin embargo, en ocasiones conviene sumergirse de manera intensiva en un determinado contenido, acceder a nuevos conocimientos o experiencias, a puntos de vistas originales o distintos. Es decir el profesor estima que debe iniciarse adecuadamente o profundizar en sus conocimientos. En ambos casos los **cursos intensivos** pueden ser la ayuda para los profesionales o futuros profesionales.
- **Formación en las escuelas universitarias del profesorado de primaria:** Aparición de la educación medioambiental de forma explícita en los planes de estudio de formación del profesorado de primaria.

Parece claro que las dos primeras opciones son adecuadas para profesores en activo o para ejercitar la formación permanente una vez terminada la carrera. Sin embargo es con la tercera opción con la que obviamente se podría asegurar mejor la consecución de los requisitos expuestos en el apartado 3.1, en la formación de las nuevas generaciones de profesores.

Conviene pues, a partir de aquí centrarse en el análisis de la situación de las disciplinas medioambientales en los planes de estudio de las escuelas de formación del profesorado de primaria.

Según los Planes de Estudio Antiguos (anteriores al Real Decreto 1440/1991), las enseñanzas de magisterio se enfocaban desde las siguientes especialidades: Ciencias Humanas, Ciencias Experimentales, Filología, Preescolar, Educación física y Educación especial. En ninguna de ellas apa-

recía de forma explícita la educación medioambiental como asignatura. Ni siquiera en la especialidad de ciencias experimentales donde existían asignaturas como biología, geología, química y física se hacía especial hincapié en la cuestión a no ser en actividades concretas como viajes, excursiones, etc. donde se abordaban los denominados problemas “ecológicos”. En todo caso los contenidos vinculados estaban fragmentados entre las especialidades de ciencias experimentales y humanas.

La implantación de los actuales planes de estudio (Real Decreto 1440/1991) durante la pasada década de los noventa, con nuevas especialidades (Educación Primaria, Educación Física, Educación Infantil, Educación Especial, Educación Musical, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje), mejoró aparentemente esta situación. Aparece una especialidad específica para la formación del maestro generalista de Educación Primaria, y en la mayor parte del resto de especialidades se aseguran un mínimo de contenidos en ciencias experimentales y humanas al aparecer una asignatura de conocimiento del medio como troncal. Se mejora con ello en globalidad de contenidos, en polivalencia del profesorado y en la formación pedagógica del mismo si bien se pierden los conocimientos aportados por algunas asignaturas específicas de las especialidades desaparecidas (ciencias humanas y ciencias experimentales) no requeridas en la Educación Primaria (y sí en la antigua EGB).

Aunque la educación medioambiental no aparece como materia troncal de la especialidad (común a todo el territorio español) sí suele aparecer en bastante de los planes de estudio, como asignatura obligatoria u optativa, con denominaciones como Educación Ambiental, Educación Medioambiental, Ciencias del Medioambiente etc. Aunque parece así solucionarse la formación del profesorado de Primaria en este aspecto pueden todavía plantearse una serie de dificultades que se comentan a continuación, así como las posibles vías de solución:

Dificultades para la implantación de la educación medioambiental en la formación del profesorado de Educación Primaria

En primer lugar hay que comentar el escaso tiempo del que disponen estas asignaturas. Suelen ser de tipo cuatrimestral sin superar nor-

malmente los 6 créditos. Es obvio, la dificultad de conseguir con esa temporalización los requisitos comentados en el apartado 3.1.

La situación es aún más crítica en cuanto a los aspectos conceptuales que el estudiante de Magisterio debe comprender y que se basan en conocimientos previos correspondientes a asignaturas que ya no se encuentran en su currículo, como física, química, biología, geología, geografía e historia (sí presentes en las antiguas especialidades de ciencias humanas y ciencias experimentales). Esto no consigue paliarse totalmente con las asignaturas de conocimiento del medio, ni con las correspondientes didácticas de ciencias naturales y sociales. Así por ejemplo, el alumno de una asignatura de educación medioambiental en formación del profesorado se vería ante el problema de acceder a una comprensión rigurosa de conceptos como el efecto invernadero, fenómenos de la contaminación acuosa o la disminución de la capa de ozono sin conocer o sin tener recientes los conceptos de radiación, reacción química, ciclo del dióxido de carbono, etc.

Además hay que destacar que el futuro profesor no debe limitarse a comprender los conceptos sino que debe ser capaz de proponer actividades para su desarrollo en Primaria ya que es esto en última instancia lo que requiere el ejercicio de su profesión.

A pesar de lo mencionado anteriormente, se pueden hacer una serie de **recomendaciones** para evitar, al menos en parte, las dificultades comentadas:

- 1) En primer lugar los aspectos metodológicos tales como el uso del método científico y de las estrategias didácticas en él inspiradas deben quedar solventados en las asignaturas de didáctica de ciencias naturales y sociales, y en su defecto en las de conocimiento del medio natural, social y cultural.
- 2) En cuanto a contenidos conceptuales, en la asignatura de educación medioambiental deberían abordarse aquellos estrictamente necesarios para acceder a la comprensión de los problemas e interacciones de los elementos que integran el medio.
- 3) Dado la imposibilidad de abordar todos los contenidos científico-técnicos tanto en esta asignatura como en el resto de las vinculadas con las ciencias experimentales, es conveniente potenciar la adqui-

sición de recursos para solventar las dudas de conocimiento que los alumnos puedan tener. Para ello habría que hacer especial hincapié en ejercicios de manejo de adecuada bibliografía, de toma de decisiones sobre que tipo de fuente de consulta elegir, etc.; en definitiva, procesos que cualquier maestro debe realizar continuamente. Un ejercicio tipo podría consistir en poner al alumno ante la necesidad de proponer un enfoque didáctico para un fenómeno cotidiano aparentemente sencillo (pero cuya comprensión puede no estar clara), para lo cual debería antes solventar las posibles dudas de conocimiento.

- 4) En última instancia el problema con el que el futuro maestro de Primaria que imparta educación medioambiental se va a encontrar, es la propuesta y desarrollo de actividades, que siguiendo los aspectos metodológicos relacionados con el método científico desarrollen los contenidos correspondientes. Es pues muy importante el trabajar este aspecto de forma que el alumno-profesor termine familiarizado con una serie de actividades sobre el tema, que él pueda adaptar según las necesidades educativas requeridas (nivel, temporalización, orientación metodológica etc.).
- 5) Como conclusión de todo lo anterior se podría decir que dado las circunstancias propias que rodean a una asignatura de educación medioambiental en la formación del profesorado de Ed. Primaria, convendría enfocarla centrándose en los contenidos relacionados directamente con la comprensión del medio y sus principales problemas, y en la búsqueda y adaptación de actividades relacionadas.

4. MUESTRARIO DE ACTIVIDADES

Tal como se ha venido comentando, uno de los cometidos, y probablemente una de las dificultades del futuro profesor de educación medioambiental en Primaria es la propuesta y desarrollo de actividades y experiencias adecuadas a los múltiples temas implicados. Para facilitar la labor de búsqueda y recopilación, se incluye como parte final, y principal aportación de este artículo, un muestrario no muy extenso, pero en el que quedan representadas actividades de diverso

tipo y que pueden emplearse para una amplia gama de contenidos. El muestrario se ha elaborado a partir de actividades aparecidas en bibliografía o inspiradas en ella, y otras desarrolladas específicamente para este trabajo.

Las actividades aparecen agrupadas por temas, indicando el objetivo didáctico principal y una descripción escueta. No están redactadas pues para su presentación a los alumnos de primaria, sino para servir de referencia al profesor para una posterior adaptación a un determinado nivel, temporalización y orientación metodológica (estrategias y tácticas didácticas concretas).

4.1. El agua. Contaminación acuosa.

Actividad 1:

Objetivo: Contribuir de forma activa al ahorro del agua.

Mediante una lluvia de ideas los niños deben expresar algunas formas de contribuir al ahorro de agua en su entorno inmediato: casa, colegio, parque.

Actividad 2:

Objetivo: Comprender el ciclo del agua.

Los niños elaborarán verbalmente o en un mural la historia de las diferentes etapas por las que pasa una gota de agua (formando parte de una nube, cayendo a tierra, filtrándose en el subsuelo, formando parte un organismo vivo, etc.).

Actividad 3:

Objetivo: Diferenciar el agua de mar de las aguas dulces.

a) Tomar muestras de agua de un arroyo o río limpio y de agua de mar. Comprobar en ambas características como el olor, sabor, densidad, color, si hace espuma con el jabón, pH, Temperaturas de ebullición y congelación.

b) Regar dos plantas una con agua dulce y otra con agua salada. Observar lo que ocurre y elaborar hipótesis.

Actividad 4:

Objetivo: Comprender el papel vital del agua para los seres vivos.

a) Utilizando bibliografía los niños deben buscar la proporción de agua en: una medusa, un hongo, un pez, una semilla de leguminosa, un hombre, un cactus del desierto y un hueso.

b) Comparar los datos y ordenar una lista de mayor a menor abundancia.

c) Mediante inducción realizar generalizaciones.

Actividad 5:

Objetivo: Sensibilizar al niño sobre el desastre que supone una marea negra.

Recogida de información en medios de comunicación acerca de las mareas negras: causas, forma de combatirlas, estragos que ocasionan, lugares (especialmente cercanos) donde han sucedido.

Actividad 6

Objetivo: Comprobar la dificultad que existe al intentar controlar los efectos de un vertido de petróleo.

En un vaso de precipitado con agua añadir unas gotas de petróleo, gasolina, o aceite de motor usado. Observar los efectos. Añadir más cantidad. Se proporciona al alumno diversos procedimientos (detergentes, espumas, barreras...) para que intente "limpiar" el agua. Extraer conclusiones sobre los peligros ecológicos de las mareas negras.

Actividad 7:

Objetivo: Apreciar el agua como un bien económico de primera necesidad.

Se pide a los alumnos que traigan de su casa un recibo de la compañía suministradora de agua. En él distinguirán la cantidad de metros cúbicos gastados por término medio al día, el costo en euros. Posteriormente se realiza una labor de investigación para ver cuanto se consume en las diversas tareas cotidianas diarias (bebida, baño, fregados, etc.) y se obtienen conclusiones sobre formas de ahorrar, y sobre el buen uso del agua.

Actividad 8:

Objetivo: Identificar sustancias químicas contaminantes del agua.

Se les proporciona a los alumnos la composición química cualitativa y cuantitativa de diversas muestras de agua contaminada y se les pide que las comparen con las etiquetas de diversas aguas minerales comerciales. Se extraen conclusiones sobre la presencia de elementos contaminantes y su abundancia.

4.2. Deforestación-Desertización.

Actividad 9:

Objetivo: Comprender el impacto humano en la destrucción de ecosistemas por deforestación.

Mediante material audiovisual se les presenta a los alumnos un mismo paisaje en dos situaciones distintas: a) con masa forestal y b) deforestado (tala, incendios). Se les describe detalladamente el ecosistema en la situación "a". Se piden hipótesis sobre qué aspectos cambiarían en el ecosistema en la situación "b".

Actividad 10:

Objetivo: Evaluar el ritmo de avance de la deforestación-desertización en algunas regiones del planeta.

Se les proporciona a los alumnos datos (correspondientes a un amplio periodo de tiempo) sobre superficies y zonas en las que existe deforestación y desertización (Ej. África, zona del Sahara). Tras representarlos en un mapa mediante un código de colores se establecen conclusiones sobre el avance de los desiertos y la relación entre deforestación y desertización

4.3. El Aire. Contaminación atmosférica. Efecto invernadero. Disminución de la capa de ozono.

Actividad 11:

Objetivo: Adquirir la capacidad de observar, registrar e interpretar fenómenos relacionados con el clima.

a) Registrar en un cuaderno anotaciones sobre el estado del tiempo local durante varios días: soleado, lluvioso, húmedo, vientos, etc. Realizar pequeñas hipótesis, y comprobar siguiendo la información meteorológica en los medios de comunicación.

b) Tras una información teórica algo más amplia, recortar el mapa del tiempo en varios diarios o revistas. Sin leer las explicaciones intentar redactar las propias conclusiones a partir de la observación del mapa y los símbolos existentes sobre los diversos fenómenos.

c) Interpretar gráficos algo más complicados donde se representen la intensidad y tipo de los diversos fenómenos meteorológicos en una zona local: vientos (dirección y fuerza), humedad, temperatura, lluvia, nieblas, nubes, etc.

Actividad 12:

Objetivo: Tomar contacto con contaminantes accesibles como los existentes en el tabaco. Comprobar los efectos nocivos del tabaco sobre los organismos.

Abrir distintos tipos de filtro de cigarrillo, antes y después de su uso. Analizar su estructura y funcionamiento. Dejar varios días una serie de filtros usados en agua destilada. Comprobar que la disolución resultante actúa como insecticida. Comentar su potencial peligrosidad para un organismo superior como un mamífero.

Actividad 13:

Objetivo: Comprobar el efecto de determinados contaminantes en los pulmones.

Realizar la siguiente experiencia con una bolsa de plástico muy fina:

a) Humedecer ligeramente su interior, comprobar la adherencia de las paredes y la existencia de cierta dificultad para separarlas y que la bolsa recupere su volumen.

b) Repetir la operación añadiendo miel en lugar de agua. Comprobar como el problema se complica más, pero como simplemente enjuagando con agua la adherencia desaparece.

c) Repetir el proceso finalmente con alquitrán (o una sustancia análoga). Comprobar como una vez seco es muy difícil separar las paredes de la bolsa sin rasgarlas. La situación no mejora al añadir agua. El tama-

ño de la bolsa se hace menor y el rozamiento acabará rasgando las paredes.

Realizar inferencias comparando la situación de la bolsa con la de nuestros pulmones (en los que hay paredes mucho más finas y delicadas).

Actividad 14:

Objetivo: Comprobar la existencia continua de partículas de polvo en el aire que respiramos.

Observar una bombilla o unos faros de un vehículo que lleva algún tiempo sin limpiar. Observar a simple vista y, si es posible con un fotómetro, la intensidad de la luz emitida. Limpiar bien y repetir la operación. Extraer inferencias sobre la situación análoga que se produce cuando el foco es el Sol.

Actividad 15:

Objetivo: Estimar la potencial peligrosidad de determinadas partículas inhalables.

Observar al microscopio partículas de hollín, asbesto, materiales cerámicos, etc. Comprobar su aspereza y poder abrasivo. Comentar las consecuencias de la inhalación de este tipo de materiales sobre los pulmones, así como el papel filtrante y excretor de las fosas nasales.

Actividad 16:

Objetivo: Comprobar las emisiones tóxicas de CO e hidrocarburos por parte de los vehículos automóviles.

Después de una información teórica sobre como una combustión incompleta produce monóxido de carbono (CO) y varios tipos de hidrocarburos, se les pide a los alumnos que realicen la siguiente experiencia bajo la tutela del profesor (o bien otro adulto):

a) Observar un vehículo con el motor en marcha pero quieto, estacionado en el exterior. Se notará en las cercanías del tubo de escape un olor desagradable y tóxico.

b) Comprobar como al “cerrar” la admisión de aire (mezcla más rica en gasolina) el efecto es aún mayor llegando, a veces, a gotear un líquido por el tubo de escape.

Actividad 17:

Objetivo: Familiarizarse con el papel corrosivo de los ácidos y en concreto de los óxidos de azufre (SO_x) como generadores de la lluvia ácida.

a) En un laboratorio observar la acción del ácido sulfúrico sobre las piedras calizas, papel, etc. (es recomendable que sea el profesor el que realice esta experiencia).

b) Regar dos plantas, una con agua destilada y otra con agua “acidificada” ligeramente. Comprobar la evolución y obtener conclusiones.

c) Comprobar la acción de este tipo de sustancias cuando están presentes en la atmósfera sobre la vegetación, monumentos, edificios, etc. Investigar casos en el entorno inmediato o en material bibliográfico y audiovisual.

Actividad 18:

Objetivo: Comprender el efecto invernadero y familiarizarse con su influencia sobre los seres vivos.

Introducir pequeñas macetas con plantas en cada uno de los siguientes ambientes:

a) Exterior.

b) Protegida en un amplio recipiente de plástico transparente.

c) Protegida en un amplio recipiente totalmente opaco.

Tras dejarlos en un sitio iluminado, comprobar la evolución de las tres plantas, midiendo frecuentemente la temperatura de cada uno de sus “ambientes”. Comentar los resultados obtenidos y relacionarlos con el efecto invernadero. Los alumnos extenderán las conclusiones de las experiencias anteriores al total del planeta y los relacionarán con el aumento de dióxido de carbono debido al uso de combustibles fósiles.

Actividad 19:

Objetivo: Distinguir los productos perjudiciales para la capa de ozono.

Tras una investigación, los alumnos deben hacer una lista de productos perjudiciales para la capa de ozono y que se encuentran en centros comerciales, supermercados, anuncios publicitarios, etc. Se reali-

za igualmente una lista complementaria con productos de uso parecido a los anteriores pero que no son perjudiciales. La información se recoge en un mural y se comenta en clase.

Actividad 20:

Objetivo: Relacionar la presencia en la atmósfera de ciertos contaminantes con determinadas actividades humanas.

Los alumnos toman datos de algunos paneles informativos situados en distintas partes de la ciudad en los que se indican los niveles de determinados gases contaminantes (dióxido de carbono, monóxido de carbono, óxidos de azufre, ozono, etc.). Los registros se repiten en distintos días y horas. Se extraen conclusiones sobre la influencia del tráfico, el clima, industrias en la zona y demás actividades humanas.

4.4. Residuos sólidos

Actividad 21:

Objetivo: Analizar la composición de la basura distinguiendo materiales reciclables de otros no reciclables.

Se entrega a cada grupo de niños una bolsa, para que recojan del suelo (patio, jardín o calle cercana) todo tipo de basura. Posteriormente se analizarán las muestras clasificando los desperdicios (vidrio, papeles, plásticos, materia orgánica, etc.). Se anotarán los resultados y se discutirá que tipo de material recogido es reciclable.

Actividad 22:

Objetivo: Estudiar el impacto de un vertedero de residuos sólidos en el entorno.

Se realiza una visita a un vertedero (a ser posible el más cercano a la localidad) en la que los alumnos se dividen en grupos para observar y tomar notas sobre: a) Tipos de residuos: clasificación y cuantificación aproximada. b) Recogida de información sobre la situación del vertedero, extensión, tiempo de funcionamiento, etc. c) Estado del terreno circundante: tipo de vegetación, viviendas, percepción de olores.

Tras un análisis de los resultados se realiza una puesta en común

sobre el impacto del vertedero en su entorno y sobre la forma de paliar los posibles efectos negativos.

Actividad 23:

Objetivo: Distinguir entre materiales biodegradables y no biodegradables.

a) Se cavan en un lugar 5 hoyos de aproximadamente un metro de profundidad y se entierran en cada uno de ellos uno de los siguientes objetos: lechuga, corazón de manzana, lámina de plástico de envasar, restos de un melón y un trozo de poliestireno.

b) Tras marcar los lugares y esperar un mes se desentierran. Se encuentran el plástico y el poliestireno intactos, la lechuga y probablemente los restos de fruta han desaparecido o se han transformado notablemente.

c) Tras informar a los alumnos de que el plástico y sobre todo el poliestireno seguirán encontrándose igual durante muchos años, se obtienen conclusiones sobre los problemas que se originan de la existencia de estos materiales en las basuras.

Actividad 24:

Objetivo: Apreciar la posibilidad de reutilización de los residuos sólidos a partir del reciclaje del papel usado.

a) Romper en trozos pequeños un par de hojas de periódico. Introducirlos en un vaso de precipitado y añadir unos 100 mL de agua.

b) Batir manualmente (o en una batidora) hasta obtener una pasta.

c) Se extiende bien la pasta obtenida sobre una tela metálica (malla fina) situada en una bandeja.

d) Tras escurrir el agua, se introduce la tela con la pasta entre dos hojas de periódico y se presiona con una lámina de madera (se pueden emplear objetos de peso) para extraer el agua.

e) Se deja secar con el periódico abierto. Una vez seca la pasta se separa cuidadosamente la tela y se obtiene una lámina fina de papel reciclado utilizable.

4.5. Energía. Balance energético

Actividad 25:

Objetivo: Comprensión de la existencia de diversos tipos de energía y sus interconversiones.

Mediante un diálogo semidirigido tras un test de preconceptos, los alumnos reflejarán sus ideas sobre los diferentes tipos de energía, utilidad para el hombre, conservación, energías alternativas, etc. Como conclusión se confeccionará un mural en el que entre otros aspectos se refleje el ciclo de la energía. Tras el debate anterior se realizan algunas experiencias sobre interconversiones de diferentes formas de energía:

- a) Calentar agua en un recipiente de vidrio mediante un mechero bunsen u otra fuente de calor hasta ebullición y evaporación.
- b) Confección de una magneto de Faraday.
- c) Confección de un molinillo de papel que gire con el viento y en cuyo eje vaya conectada una cuerda. Al final de la cuerda se puede atar un pequeño objeto con ruedas que girará al hacerlo el molinillo debido el viento.

Actividad 26:

Objetivo: Descubrir las transformaciones energéticas que se llevan a cabo en las hojas de las plantas y como al morir la energía química se transforma en calorífica.

Se llena un frasco de vidrio totalmente con restos vegetales húmedos. Se tapa totalmente salvo por un orificio por el que se introduce un termómetro (sellándose la entrada con pegamento o plastilina). Se expone el recipiente a la luz y se anota periódicamente la temperatura. Los resultados se interpretarán teniendo en cuenta los posibles procesos que ocurren en el interior (fermentación anaerobia), intentando sacar conclusiones sobre los intercambios energéticos.

Actividad 27:

Objetivo: Comprobar la transformación y conducción de energía a través del aire y el agua.

- a) Se comprueba sobre un radiador de calefacción como se levantan las hojas de un almanaque fijado a la pared.

b) En una capsula de porcelana o recipiente análogo se añaden algunas virutas y trocitos metálicos. Al calentar se puede comprobar la formación de corrientes de convección que mueven las virutas.

c) Tras realizar las experiencias anteriores se les pide a los alumnos que analicen y describan las posibles corrientes convectivas que se producen en las siguientes situaciones: una chimenea en una habitación; una vela; al abrir un frigorífico; al abrir la ventana en un día de calor; en la playa al hacerse de noche.

Actividad 28:

Objetivo: Familiarizarse con la producción y almacenamiento de energía eléctrica de origen químico.

Con una navaja o cuchilla se rompe la envoltura de plástico de una pila seca de 1.5 voltios nueva. Se realiza un corte longitudinal de forma que se puedan apreciar las siguientes estructuras y componentes de dentro a fuera: cilindro de carbón; capa de hidróxido de manganeso; capa de cloruro amónico; cilindro exterior de cinc.

Se realiza la misma operación con una pila gastada y se comprueba como alrededor de la varilla de carbón aparece un material terroso, húmedo y negro sin diferenciar capas. Bajo la orientación del profesor se realizan hipótesis sobre las transformaciones ocurridas. Finalmente se indica el poder contaminante del material que contienen las pilas gastadas y la necesidad de su recolección.

Actividad 29:

Objetivo: Comprobar como a partir de materia orgánica se puede originar gas.

Se colocan 10 gramos de carne cruda y algunas hojas de lechuga en una botella y se cierra herméticamente el embase con un globo elástico. Se deja la botella al sol varios días hasta que se comprueba que el globo empieza a hincharse.

Bajo la orientación del profesor se realizan hipótesis sobre lo ocurrido y se compara con la formación de una bolsa de petróleo en una roca sedimentaria.

Actividad 30:

Objetivo: Investigar la utilización y rendimiento energético de los aparatos que usamos en la vida cotidiana.

a) Los niños realizan listas de los aparatos eléctricos de su casa, clasificando su uso en ocasional, diario, semanal, mensual o prácticamente nulo. Ordenándolos según el consumo y según la fuente de energía que utilicen. Obtener conclusiones respecto al posible ahorro.

b) Se realiza un estudio análogo sobre medios de transporte indicando además del gasto las posibles ventajas e inconvenientes.

4.6. Biodiversidad. Equilibrio ecológico

Actividad 31:

Objetivo: Estudiar las cadenas tróficas de un ecosistema sencillo.

a) Se elige un lugar no muy amplio ni alejado del colegio (parque o jardín próximo). El profesor introduce brevemente los conceptos de ecosistema y cadena trófica.

b) Los alumnos listan el mayor número de especies animales o vegetales que encuentren. No es necesario recurrir a nombres científicos sino a los locales o cotidianos. Aunque no se observen directamente los animales, se pueden observar rastros de su actividad que demuestren su existencia.

c) Se comprueba mediante observaciones y bibliografía la dieta de los animales incluidos en la lista para catalogarlos como consumidores primarios, secundarios o descomponedores.

d) Se establecen las cadenas tróficas del ecosistema. Se representan las principales en un cuadro resumen en el que se especifiquen claramente las relaciones predador-presa.

Actividad 32:

Objetivo: Constatar el tipo de dieta alimenticia humana y compararla con la de algunos animales.

Cada alumno realiza una lista de lo ingerido diariamente a lo largo de un periodo de tiempo. Una vez que se dispone de estos datos bien individualmente o como media de un grupo, se pueden realizar una serie de comparaciones:

a) Con la dieta de los animales observada tras una visita al zoológico. b) Con la dieta de otras personas de diferentes edades (bebés, ancianos). c) Recoger datos sobre la evolución de la dieta a lo largo de las estaciones, o a lo largo de la historia de la humanidad. d) Comparar la dieta nuestra con la de otras culturas.

Finalmente los resultados obtenidos se representan (gráficos, diseños, dibujos, etc.) en un mural en el que se haga referencia al impacto de la dieta sobre el medioambiente (basuras, animales domésticos, etc.) y a la redistribución solidaria de los recursos entre los países.

Actividad 33:

Objetivo: Concienciar a los alumnos sobre el problema de las especies en extinción y el papel preventivo que aún queda por hacer.

a) Realizar un trabajo de investigación sobre una o varias especies en extinción (en especial las cercanas al entorno del alumno.). Reflejar en él la distribución geográfica, el tipo de ecosistema en el que vive, su papel en ellos, los factores que han contribuido a llevarla al borde de la extinción y como se puede colaborar para su protección.

b) Destacar el papel humano en la extinción de estas u otras especies sin caer en posturas excesivamente “sensibleras” o pedantes. Los alumnos pueden realizar informes para diferenciar la caza regulada de la furtiva, o sobre el problema del consumo inútil de algunos productos como el coral, marfil, cuernos de elefante, acebo en navidad, etc.

4.7. Paisaje agrario y paisaje urbano. Población y organización del territorio

Actividad 34:

Objetivo: Realizar el análisis sociológico de una comarca.

Los alumnos, bajo la orientación del profesor realizan un informe-proyecto en el que pueden seguir las siguientes etapas:

a) Análisis previo de la ocupación de la comarca: pueblos históricos, invasiones, monumentos, yacimientos arqueológicos, etc.

b) Análisis actual de la población: Población total; densidad media; tasas de natalidad, mortalidad general y mortalidad infantil; emigración

e inmigración; aumento o disminución de la población. Estos datos se compararán con los de España, Comunidad Europea, etc.

c) Distribución y composición de la población: Zonas de poblamiento (agrícolas, urbanas, industriales); contrastes entre zonas fuerte y débilmente pobladas; número de hombres y mujeres; distribuciones por edades; problemas sociales; folklore, costumbre locales, etc.; distribución de la población activa según el sector económico.

d) Equipamiento social: Nivel sanitario (médicos, farmacias, hospitales, etc.); otros servicios (policía, bomberos, centros de enseñanza, bibliotecas, cines, teatros, etc.); nivel de vida (renta, coches, TV, casas alquiladas o en propiedad).

Actividad 35:

Objetivo: Reconocer diferentes tipos de cultivos y su relación con el entorno en el que se producen.

a) Se les proporciona a los alumnos una serie de dibujos o fotografías en las que aparezcan productos agrícolas de consumo extendido (tomates, zanahorias, vid, olivos, etc.). Tras una investigación bibliográfica los alumnos deben asignarles el nombre, decir si son de secano, regadío, frutales, si se transforman posteriormente etc.

b) Se les ofrece ahora una serie de dibujos o fotografías de diferentes zonas o paisajes. Los alumnos deben asignar los productos que se pueden originar en cada uno de ellos.

c) En un mapa de su comarca, comunidad autónoma o de España, los alumnos representan simbólicamente las zonas principales productoras así como las industrias que originan.

Actividad 36:

Objetivo: Reconocer y valorar el patrimonio histórico-artístico.

Se divide a los alumnos en grupos para que cada grupo investigue un determinado periodo histórico-artístico y busque en su ciudad ejemplos e indicios de esa época. Los alumnos pueden realizar fotos o buscar documentación audiovisual sobre obras de arte o estructuras arquitectónicas. La información recogida se representa en un plano de la ciudad, a partir del cual se realizan inferencias

sobre itinerarios lógicos para cada periodo.

La actividad puede concluir con un recorrido de uno o varios itinerarios haciendo de guías los alumnos implicados.

Actividad 37:

Objetivo: Relacionar la superpoblación con otros problemas medioambientales.

En un mapa mundial los alumnos representan zonas de superpoblación a partir de unos datos aportados por el profesor. Tras una investigación sobre donde se localizan otros problemas ambientales (hambre, contaminación, agotamiento de recursos, pérdida de biodiversidad, etc.), se deben obtener conclusiones sobre la interrelación entre los distintos fenómenos.

Actividad 38:

Objetivo: Desarrollar en el alumno el conocimiento del entorno urbano y las posibilidades que éste le ofrece.

a) En un plano del barrio los alumnos sitúan los lugares que consideran más importantes. Indican la frecuencia con la que los visitan, el tiempo que permanecen y la actividad que desarrollan, así como lugares que aunque consideran importantes normalmente no visitan. Posteriormente el profesor les proporciona un plano donde quedan recogidos todos los centros de actividad, servicios, equipamientos, etc. Tras una comparación, cada alumno realiza una crítica individual y se obtienen unas conclusiones generales.

b) Se procede igual que en el apartado anterior pero con un plano de la ciudad en su totalidad.

c) Se realiza finalmente un estudio morfológico de la ciudad indicando tipos de edificios, calles, plazas, monumentos, usos del suelo, etc.

d) Como conclusión global los alumnos deben indicar las infraestructuras (estructuras, dotaciones, equipamientos) que necesita una ciudad para funcionar y como están relacionadas con el tamaño de la misma.

Actividad 39:

Objetivo: Valorar las ventajas e inconvenientes de los diferentes tipos de transporte.

Los alumnos divididos por grupos (encabezado cada uno por un profesor) realizan un recorrido desde el colegio hasta un lugar fijado de antemano empleando diversos tipos de transporte de los accesibles en su entorno: autobús, coche, ciclomotor, bicicleta, moto, metro, a pie, taxi, animales de carga, etc. Si es posible la experiencia se puede repetir a una hora punta.

Se realizará un estudio comparativo en cuanto a tiempo empleado, precio, consecuencias contaminantes, comodidad, calidad del servicio, limpieza, número de usuarios, etc. Finalmente se intentará extender las conclusiones a otras situaciones y/o trayectos hipotéticos.

4.8. Otros tipos de contaminación: radioactiva, acústica, lumínica

Actividad 40:

Objetivo: Reflexionar sobre el riesgo potencial de los residuos nucleares.

Después de una breve introducción por parte del profesor en el que se describen distintos tipos de residuos nucleares (centrales nucleares, residuos médicos, industria), los alumnos deben buscar información y organizarla en cuatro aspectos: origen, vida media, peligrosidad y forma de almacenarlos. La información se presenta en un mural y se establece un debate sobre las necesidades, uso y los riesgos de este tipo de materiales.

Actividad 41:

Objetivo: Familiarizarse con las consecuencias de un accidente nuclear grave.

- a) Los alumnos ven un documental sobre el desastre de Chernobyl.
- b) El profesor suministra datos sobre el aumento de la incidencia de determinadas enfermedades, a lo largo de varios años desde la catástrofe, en distintas ciudades y países. Tras representarlos en un mapa mediante un código de colores, los alumnos deben sacar conclusiones sobre la exten-

sión del impacto tanto geográficamente como en el tiempo.

Actividad 42:

Objetivo: Tomar conciencia de los agentes que provocan contaminación acústica en el entorno inmediato.

Se realizan salidas en grupos a las calles del barrio con papel y radiocasete. Se mide el ruido en diversos puntos y se realizan encuestas. Se lleva a cabo un muestreo de los vehículos anotando número de motocicletas, coches, camiones, etc., a diferentes horas y en varias zonas. Se pasa toda esta información a un plano del barrio para sacar conclusiones en cuanto a grado y tipo de contaminación y proponer posibles soluciones.

Actividad 43:

Objetivo: Relacionar la contaminación acústica con el resto de degradación ambiental de una zona.

Se les proporciona a los alumnos datos de encuestas sobre contaminación acústica realizadas en su localidad y en otras (número de denuncias, obras y otras actividades generadoras de ruido). Se comparan los datos de unas localidades y otras junto con el nivel de otros tipos de contaminación. Se les pide que establezcan hipótesis sobre las relaciones existentes.

Actividad 44:

Objetivo: Comprender el efecto de la contaminación lumínica en la observación del cielo nocturno.

a) Mediante el correspondiente material audiovisual (cañón, pantalla de ordenador, retroproyector, etc.) y con escasa luz ambiental se simula una representación del cielo nocturno sin nubes. Tras ir progresivamente iluminando la habitación debe constatarse la pérdida en la percepción de los detalles.

b) Si es posible el alumno reproducirá la experiencia observando el cielo real en distintas condiciones de iluminación ambiental.

Finalmente, se presenta una tabla resumen (**Tabla 3**) en la que se

indican los temas y otras características que ayudan a catalogar las actividades presentadas en el muestrario anterior. Esta caracterización indica si la actividad desarrolla la componente empírica del método científico, si incide especialmente en aspectos lógico-abstractos o si implica una salida o excursión fuera del ámbito educativo ordinario.

NOTAS:

Actividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Tema (1)	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
Actividad experimental (2)			X			X	X				X	X	X	X	X	X		X			X	X	
Actividad de averiguación mental (3)				X			X	X	X	X											X		
Salida o excursión (4)			X				X									X					X	X	X
Actividad	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	
Tema (1)	4	4	5	5	5	5	5	5	6	6	6	7	7	7	7	7	7	8	8	8	8	8	
Actividad experimental (2)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							X			X		X	
Actividad de averiguación mental (3)													X		X	X			X		X		
Salida o excursión (4)	X								X					X			X			X		X	

(1): 1-El agua. Contaminación acuosa / 2-Deforestación-desertización / 3-El aire. Contaminación atmosférica. Efecto invernadero. Disminución de la capa de ozono / 4-Residuos sólidos / 5-Energía. Balance energético / 6-Biodiversidad. Equilibrio ecológico / 7-Paisaje agrario y urbano. Población y organización del territorio / 8-Otros tipos de contaminación: radioactiva, acústica, lumínica.

(2): Actividad experimental de laboratorio o campo. Los alumnos obtienen datos mediante observación y/o experimentación (desarrollo de la componente empírica de la ciencia), pudiendo extraer posteriormente conclusiones.

(3): El profesor, bibliografía o cualquier otra fuente, aporta los datos y los alumnos obtienen conclusiones a partir de ellos (desarrollo de la componente lógico-abstracta de la ciencia).

(4): Se desarrollo totalmente o en parte fuera del entorno habitual (instalaciones del centro educativo).

5. BIBLIOGRAFÍA

Tabla 3

ANIMACIÓN Y PROMOCIÓN DEL MEDIO. Educación ambiental en la escuela. *Educadores*, 1993, nº 167, pp. 375-394.

CONTRERAS LÓPEZ, Alfonso, MOLERO MENESES, Mariano. *Introducción al estudio de la contaminación y su control*. Madrid: UNED, 1993. 491 p. ISBN 84-362-2943-6.

FERNÁNDEZ CASTAÑÓN, María Luisa et al. *La enseñanza por el entorno ambiental*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1981. 363 p. ISBN 84-369-0851-1.

GEORGE, kenneth, D. et al. *Las ciencias naturales en la educación básica: fundamento y métodos*. Madrid: Santillana, 1986. 328 p. ISBN 84-294-1433-9.

GEORGE, kenneth, D., DIETZ, Maureen A., ABRAHAM, Eugene C. *La enseñanza de las ciencias naturales: un enfoque experimental para la educación básica*. Madrid: Santillana, 1985. 220 p. ISBN 84-294-1434-7.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M^a Paz, NIETO MARTÍN, José María. La educación ambiental en primaria. *Comunidad Educativa*, 1994, nº 213, pp. 15-19.

INSTITUTO ANDALUZ DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO. *Temas transversales del currículum*. Sevilla: Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, 1992. ISBN 84-8051-031-5.

LIMÓN DOMÍNGUEZ, Dolores (dir.), BALLESTEROS REGAÑA, Cristóbal (col.), MENESES LÓPEZ, Eloy (col). *El trabajo por proyecto ambiental: una vía para la resolución de problemas reales*. Sevilla: Edición digital@tres, 2001. 184 p. ISBN 84-95499-41-X.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Área de conocimiento del medio. En MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Diseño curricular base: educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989. ISBN 84-369-1625-5.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Área de conocimiento del medio: *Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992. 216 p. ISBN 84-369-2134-8.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Temas transversales y desarrollo curricular: Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y

Ciencia, 1993. 144 p. ISBN 84-369-2380-4.

MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE, *Libro Blanco de la educación ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente, 1999.

SÁNCHEZ ESTÉVEZ, Francisco, MARTÍNEZ MORA, Miguel. *Educación Ambiental. Cuaderno de Actividades*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, 1991.

THE EARTH WORKS GROUP. *50 cosas que los niños pueden hacer para salvar la Tierra*. Barcelona: Emecé, 1993. 155 p. ISBN 84-7888-071-2.

THE EARTH WORKS GROUP. *50 cosas sencillas que tú puedes hacer para salvar la Tierra*. Barcelona: Blume, 1994. 104 p. ISBN 84-01-61776-6.

UNESCO. *La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. París: UNESCO, 1980. 107 p. ISBN 92-3-301787-7.

ENSEÑAR ORTOGRAFÍA A UNIVERSITARIOS ANDALUCES

Alejandro Gómez Camacho



RESUMEN:

Las faltas de ortografía y de puntuación son frecuentes en los estudiantes universitarios y en los hablantes competentes del español. La atención ortográfica a alumnos de enseñanza superior pasa necesariamente por un proceso de reflexión ortográfica personal en la que cada alumno delimita sus problemas con la expresión escrita (vocabulario cacográfico y dificultades en la puntuación), establece el origen del error (desatención, hablas dialectales, vocabulario expresivo insuficiente, reglas, etc.) y elige el recurso didáctico que le resulta más efectivo.

Palabras claves: Ortografía, Hablas Andaluzas, Enseñanza Superior. Didáctica de la ortografía

ABSTRACT:

Spelling and punctuation mistakes are frequent among university students and competent Spanish speakers. Orthographic attention paid to students at third level must necessarily go through a process of personal orthographic reflection in which each student defines his/her problems with written expression (errors in vocabulary and difficulties in punctuation), establishes the origin of the mistake (neglect, dialectic speech, insufficient expressive vocabulary, rules etc.) and chooses the most effective dialectic resource.

Keywords: Spelling, Andalusian Speech, University Student, Spelling educational Methodology.

En teoría la enseñanza obligatoria y el bachillerato deberían proporcionar a los hablantes que la concluyen con éxito una competencia comunicativa escrita (comprensión lectora y expresión escrita) suficiente para continuar estudios posteriores sin dificultad. El último informe PISA constataba el fracaso de los estudiantes de secundaria españoles en la comprensión lectora, muy por debajo de lo que cabría esperar en un país avanzado y culto. No hay en este informe referencia alguna a la ortografía por motivos evidentes: no se pueden comparar las ortografías de lenguas muy dispares en sus sistema fonológico y ortográfico, ni siquiera entre lenguas romances europeas, aunque un estudio serio sobre la expresión escrita de los estudiantes españoles habría sido sin duda desolador. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación publicó en el año 2001 un informe sobre la ortografía de los alumnos de último curso de ESO, en el que concluía que solo un 11% de los alumnos no cometía ninguna falta de ortografía de las letras, un 6% en las tildes y un 1% en los signos de puntuación; los pormenores del estudio están en la Web del INCE.

La LOGSE impuso la ampliación de la enseñanza obligatoria al menos hasta los dieciséis años y el carácter comprensivo y significativo de la enseñanza más allá de la primaria, combinados con la escolarización por edades sin considerar la competencia curricular ni los intereses de cada alumno. Esto tuvo como consecuencia el abandono efectivo de la ortografía en un sector muy amplio de la secundaria obligatoria. La síntesis del bachillerato en dos años hizo que tampoco en esta etapa postobligatoria de la enseñanza se garantizara la competencia comunicativa escrita de los alumnos. El resultado es que un porcentaje muy significativo de los estudiantes universitarios persisten en dudas y errores ortográficos en los textos que necesitan escribir.

Los usuarios competentes del español, incluso los hablantes cultos, siempre han tenido dudas ortográficas; pero ahora se ha hecho urgente reflexionar sobre por qué perduran las faltas en los distintos niveles educativos y sobre cómo debe enfocar sus faltas de ortografía un usuario del español con un nivel de formación medio o superior que necesita escribir sus textos correctamente.

La ortografía es sobre todo un problema de actitud: el deseo de escribir sin faltas los textos el vocabulario expresivo que se utiliza en

ejercicios reales de comunicación. La ortografía española es fácil y muy fonética; la mayoría de los errores afectan a un número muy reducido de palabras que se emplean con mucha frecuencia. Todos los estudios estadísticos sobre la frecuencia de uso del vocabulario (Barberá, 2001; Alameda y Cuetos, 1995) coinciden en que el hablante medio usa un número muy limitado de palabras para escribir sus textos (con las 15 palabras más frecuentes se construye el 35% del discurso, con 100 el 53%, y con 1.000 el 72%).

La ortografía no es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. Más útil para nuestro propósito es la definición etimológica de María Moliner en su *Diccionario de uso del español: ortografía es la manera correcta de escribir las palabras*; a lo que habría que añadir *en un texto*, claro.

Ortografía es por tanto escribir correctamente, no leer ni estudiar. Si todos entendemos que a hablar se aprende hablando, igualmente deberíamos entender que a escribir se aprende escribiendo. Leer mucho, manejar un diccionario, estudiar las reglas y hacer muchos ejercicios es un buen consejo para los que no tienen faltas de ortografía y van a usar nuevas palabras; pero no para aquellos que dudan en un vocabulario usual imprescindible para escribir en español y ya han demostrado una competencia comunicativa oral y lectora, aunque persisten en sus errores ortográficos.

No existe ese “conjunto de normas” que regula el español; si analizamos la *Ortografía* de la RAE (1999) no encontramos normas sino “notas orientadoras” sobre el uso de algunas letras que representan a más de un fonema. No hay un inventario exhaustivo de reglas que constituyan la ortografía del español, ni puede haberlo; los diferentes autores de ortografías proponen normas en la confianza de que ayudarán a sus lectores a solventar sus dudas ortográficas.

Sirvan de ilustración algunos ejemplos muy frecuentes y de sobra conocidos por todos. “Antes de *p* y *b* se escribe *m*, y antes de *v* siempre se escribe *n*”; esta regla se aprende al inicio de la lectoescritura en la educación infantil y perfectamente podría considerarse general en español. No tiene excepciones, es muy fácil de evocar y de memorizar, y resuelve dudas de un vocabulario habitual en el español escrito. Todas las ortografías españolas recogen esta regla.

“El verbo hacer se escribe con *h* en todas sus formas”. Este comentario de uso no es una regla, es una observación que intenta que recordemos la palabra porque es muy frecuente, sin generalizar una norma. Por analogía con reglas como esta, encontramos muchas falsas reglas que no son más que referencias a un vocabulario ortográfico desglosado. Es absurdo que un estudiante universitario que no tiene más que veinte faltas repetidas memorice doscientas reglas que no va a aplicar.

Las tildes en los monosílabos con un diptongo o un triptongo no están reguladas por una norma clara. Desde el punto de vista fonético las palabras *guion* e *ion* son idénticas; pero hasta hace poco *guion* llevaba tilde e *ion* no. Ahora la Academia permite escribirlas con o sin tilde “si quien escribe percibe nítidamente el hiato” o no. La norma general de que los monosílabos no llevan tilde y la norma que define el diptongo ortográfico quedan a expensas del oído del que escribe. Algo parecido ocurre con la tilde diacrítica en los demostrativos, que se limita a los casos en los que el escritor aprecie una posible ambigüedad para el lector. En general los pronombres *este*, *ese* y *aquel*, así como el adverbio *solo*, no llevan tilde, aunque en la regla no queda claro.

Un último ejemplo ilustrará la imposibilidad de fijar la ortografía como un conjunto de normas que se puede memorizar. En las notas orientadoras sobre el uso de la *v*, la RAE nos indica que el pretérito perfecto simple de indicativo, y el pretérito imperfecto y futuro de subjuntivo de los verbos *estar*, *andar*, *tener* y sus compuestos se escriben con *v*. Ante la misma dificultad, Gómez Torrego (2000) propone que se escriben con *v* los pretéritos indefinidos que acaban en *-uve*, *-uviste*, *-uvo*, *uvimos*, *-uvisteis*, *-uvieron*, excepto formas del “pretérito indefinido” del verbo *haber*. No creo que la nota orientadora de la Academia tenga un rango distinto a la regla útil de Gómez Torrego, simplemente son dos formas de ayudar al hablante de español que vacila en algunas grafías de *v* y de *b*. Podríamos multiplicar el ejemplo por cien; pero la cuestión es que ninguna constituye la *norma que regula la escritura*, a la que se alude en la definición de ortografía.

La existencia de un conjunto de normas que regulen la escritura, enunciadas de una forma clara y precisa, con pocas excepciones y que se aplicasen a muchas palabras de uso muy frecuente sería la solución ideal para la ortografía española; pero esa *Ortografía* normativa, a día

de hoy, no existe.

¿Y por qué no una ortografía fonética en la que se escribe como se habla? Pues porque ya la tenemos (escribimos casi como hablamos) y porque es imposible escribir exactamente como se habla.

La necesidad de una ortografía común se hace urgente con el español clásico de los Siglos de Oro (siglos XVI y XVII). Es entonces cuando se plantea por primera vez la polémica de la ortografía fonética: ¿es mejor escribir como se habla (ortografía fonética) o escribir como mandan las reglas y la tradición (ortografía etimológica)? Se intentó entonces por algunos gramáticos convertir la escritura en una suerte de transcripción fonética que fuera evidente a cualquier hablante de español e hiciera imposible el error. Inmediatamente se formaron dos bandos: los defensores de la ortografía fonética frente a los que preferían seguir escribiendo como siempre se había escrito.

Parecería lógico suponer que los ortógrafos andaluces del XVII, que ya hablaban distinto de los castellanos, optaron mayoritariamente por la ortografía fonética, y sin embargo prefirieron en general una mezcla de ortografía fonética y etimológica, que conservaba la tradición del latín y reproducía la nueva pronunciación. No quisieron escribir como hablaban otros, prefirieron defender una norma común antes que someterse a una norma aún más estricta y arbitraria, impuesta por una minoría de hablantes.

Más tarde la RAE publica su *Diccionario* y su *Ortografía*, y conjuga de una forma admirable la tradición etimológica con la novedad fonética, simplificando notablemente las letras que en español representaban los sonidos de la lengua al tiempo que mantenía la tradición común de la escritura del español.

Escribo como hablo sería una buena idea; pero como habla quién: ¿un sevillano o un granadino?, ¿un valenciano o un navarro?, ¿un habitante de la ciudad de México o de Buenos Aires?, ¿un anciano del siglo XX o un joven del XXI? Las normas de una ortografía estrictamente fonética serían mucho más complejas que las de nuestra ortografía porque el español se pronuncia de muchas maneras y debe escribirse solo de una. Hoy sigue viva la polémica entre ortografía fonética y etimológica, y seguimos siendo los hablantes dialectales los principales beneficiarios de la ortografía que se basa en la tradición; si no tendrían-

mos que aprender a escribir como hablan otros.

Nuestra ortografía es muy fonética y el margen que queda para hacerla más fonética es estrecho; tenemos que entender que la ortografía española es fácil y accesible, mucho más que las de otras lenguas europeas, y que escribir sin faltas es un objetivo al alcance de todos.

Sería deseable una simplificación de las normas de la tilde en monosílabos, eliminar alguna tilde diacrítica obsoleta, quizá simplificar algún fonema con dos grafías; pero estas medidas por sí solas no resolverían el problema de las faltas de ortografía de los hablantes que hoy tienen dudas en la escritura de las palabras que usan, e incluso es probable que generaran más confusión. Quizá este remedio sea peor que la enfermedad. ¿Cuántos hablantes cultos mantienen la antigua tilde de *fue*?

El verdadero problema está en la enseñanza de la lengua escrita, de la que la ortografía es parte, y no en la naturaleza de la propia ortografía española. Es este un problema de enfoque didáctico, de aprendizaje. La mayor parte de los usuarios del español que escriben con faltas lo hacen porque no se les ha enseñado a escribir correctamente, porque no se les exige que lo hagan así o porque no conceden a la ortografía la importancia que realmente tiene.

La existencia de una ortografía normativa es necesaria y viene determinada por el uso de la escritura que hacen los hablantes cultos. La ortografía se entiende así como un elemento más del sistema de la lengua y es parte de la gramática; pero para los hablantes competentes con faltas ortográficas, el enfoque de la ortografía no puede ser exclusivamente normativo, sino pragmático en la medida de lo posible.

Los hablantes que van cursando los distintos niveles educativos no pueden repetir el mismo enfoque didáctico y las mismas prácticas ortográficas, sobre todo si persisten más faltas de las que se consideran socialmente aceptables. Dicho con otras palabras: el hablante que termina la enseñanza obligatoria debe escribir sin faltas y debe de conocer los procedimientos que le permitirán solucionar las nuevas dudas que le surjan cuando sus necesidades de expresión escrita se acrecienten. Si el vocabulario expresivo escrito aumenta en estudios posteriores, es lógico que las dudas aumenten. Las dudas son razonables (incluso beneficiosas) en quien está aumentando su vocabulario,

las faltas de ortografía son inadmisibles en muchos contextos.

Paradójicamente, los manuales de didáctica de la lengua que más se ocupan de la ortografía son los de educación infantil, mientras que la atención a la ortografía va disminuyendo conforme se incrementa la edad a la que se dirigen. Ignorar la didáctica de la ortografía para hablantes universitarios y de bachillerato es un error tan grave como repetir sin matices los planteamientos que sirvieron para infantil y primaria.

La didáctica de la ortografía es parte de la didáctica de la comunicación escrita, y se ocupa sobre cómo se enseña y cómo se aprende a escribir sin faltas, a puntuar correctamente y a utilizar otras convenciones gráficas de la lengua escrita. No hay una relación directa entre lo que tradicionalmente conocemos como materias de lengua y literatura y la ortografía; por el contrario, la expresión escrita y la ortografía son inherentes al acto mismo de estudiar y de aprender, al acto de la comunicación escrita como emisor, y en ningún caso corresponde a los profesores y a los alumnos de lengua española. En este contexto de la ortografía, todos los profesores son profesores de lengua y todos los estudiantes trabajan con la lengua española.

Haremos algunas consideraciones sobre la didáctica de la ortografía para estudiantes universitarios.

1.- Escribir sin faltas es básicamente una actitud. No podemos abordar con éxito la solución de problemas ortográficos si el hablante no está convencido de que es importante y beneficioso para él una ortografía correcta. La consideración de las tildes como una falta menor o el desprecio por los signos de puntuación y por las mayúsculas son incompatibles con la solución de los problemas que puedan plantear.

Aquella antigua división de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes consideraba la ortografía como un procedimiento (la habilidad de escribir sin faltas). Sin embargo la experiencia nos demuestra que la ortografía se fundamenta en una actitud (el deseo de escribir bien), que solo se lleva a buen puerto conociendo algunos contenidos conceptuales y desarrollando determinadas habilidades y competencias comunicativas escritas.

2.- El factor visual es importante en un escritor sin faltas. Mesanza

López (1991) fijaba en un 83% la importancia del aspecto visual, y en la actualidad podemos afirmar que la presencia masiva de los procesadores de textos con correctores ortográficos refuerza el carácter visual de la ortografía. Esto no significa que leer mucho mejore necesariamente la ortografía, todos conocemos excelentes lectores con muchas faltas. La relación se establece al memorizar las grafías que componen una determinada palabra; leer mejoraría la ortografía de una forma directa si se recordasen las letras que componen cada palabra que se lee, no si se atiende más a la comprensión lectora o al deleite de la lectura por placer.

Un adulto no suele asociar un fonema a cada grafema para reproducir la cadena oral; es decir, no lee cada una de las letras de cada palabra reconociendo cómo suena, a no ser que se trate de una palabra nueva que necesita descifrar fonéticamente porque no la conoce. Esta lectura es característica de los niños que aprenden a leer y de los adultos que leen palabras nuevas; para evitar las faltas de ortografía mediante la lectura se debe hacer una lectura fonológica, descubriendo las letras que componen la palabra en la que se duda o se ha cometido un error.

Autores como Comes Nolla (2005) consideran que las hipótesis perceptivas (sobre todo el factor perceptivo visual) pierden importancia en favor de las hipótesis lingüísticas. Es en el procesamiento fonológico (relación entre fonema y letra) donde se producen muchas de las dificultades de la lectura y la escritura.

3.- La pronunciación es el otro factor determinante en la ortografía. Para los hablantes dialectales no está claro el concepto de ortología (la pronunciación correcta del español); el hecho de que existan hablantes dialectales cultos nos indica que no existe una única forma de pronunciar el español. A pesar de esto, la pronunciación precisa está directamente relacionada con la ortografía. El seseo es perfectamente culto y aceptable; pero es evidente que al hablante seseante que tenga dudas ortográficas, la representación de dos fonemas con la grafía de *s* le supone una dificultad añadida. Lo ideal sería que bajo el sonido que articula percibiera los dos fonemas que representa (lo que hacemos la mayoría de los hablantes seseantes), y es en este sentido en el que debe trabajar el hablante que tenga dudas ortográficas asociadas a su

pronunciación dialectal.

Si la memoria visual es determinante, para los hablantes dialectales la memoria auditiva también lo es, por eso los ejercicios de lectura en voz alta y recitación cobran especial importancia en determinadas faltas de ortografía. Por supuesto nadie debe abandonar sus rasgos dialectales cultos; pero se debe recordar cómo se pronuncia la palabra en español estándar a la hora de escribirla.

4.- Hay una relación directa entre el vocabulario y la ortografía. Tradicionalmente se ha dividido el vocabulario en comprensivo o pasivo (el que se entiende en un contexto) y expresivo o activo (el que efectivamente se utiliza). Solo utilizamos algunas de las palabras que comprendemos; pero desde luego no podemos expresarnos oralmente ni por escrito con palabras que no entendemos (el verbalismo es utilizar palabras para hablar o escribir que en realidad no se entienden bien; obviamente no hay comunicación). La ortografía es necesaria para convertir progresivamente el vocabulario comprensivo en vocabulario de expresión escrita; si no sabemos escribir una palabra, no podremos utilizarla para comunicarnos, igual que si no sabemos pronunciarla.

5.- No todo el vocabulario tiene la misma importancia en el contexto de la ortografía. Ya en 1953, García de Hoz clasificó el vocabulario español según su frecuencia de uso: unas trece mil palabras para el vocabulario usual (el que se emplea en la vida diarios), dentro del que estaban las aproximadamente dos mil del vocabulario común (que aparece en todos los niveles de la lengua), que a su vez incluye las doscientas diez del vocabulario fundamental (imprescindible para la comunicación).

Es fundamental por tanto que cada hablante con dificultades ortográficas establezca un vocabulario ortográfico personal, entendiendo que las palabras en las que más veces se cometen faltas son las que se deben abordar de forma prioritaria. Los vocabularios ortográficos generales o dialectales del español son solo un instrumento y pueden servir para que cada uno seleccione las dudas que efectivamente le surgen al escribir. Un inventario de palabras que plantean problemas en la escritura, y el esfuerzo por recordar cómo se escribe cada palabra, mejoran de una forma inmediata la ortografía. Resulta muy moti-

vador para un hablante que comete muchas faltas comprobar que su vocabulario ortográfico se reduce apenas a veinte faltas repetidas, a una columna escasa en un folio que puede consultar cuando quiera.

6.- No es adecuado trabajar sobre los errores ortográficos (las faltas de ortografía), sino sobre el vocabulario expresivo en el que se tiene dudas. Si hemos destacado la importancia del aspecto visual de la ortografía, es precisamente para evitar la observación de errores que no hace más que afianzar la duda. Lo importante es entender y recordar que *cantáis* lleva tilde en la *a* tónica, y *hablasteis* no, independientemente de las posibles faltas que se puedan cometer al escribir estas palabras.

7.- Es necesario determinar con precisión el origen del error en cada hablante. Las faltas de ortografía se generan en contextos y situaciones muy diversos, y con mucha frecuencia una misma falta tiene un origen diferente en dos hablantes. Un ejemplo evidente sería la tilde en la *o* átona de *cantaron* o de *fueron*. La tilde en la tercera persona del plural del pretérito perfecto simple de algunos verbos es muy frecuente; ¿a qué responde?, se justifica con versiones diferentes repetidas año tras año, absurdas para quien no tiene esta falta; pero perfectamente coherentes para quien una y otra vez comete el mismo error. No es lo mismo el error que se produce por desatención, que el que tiene su origen en el aprendizaje de una regla ortográfica falsa (lo que acaba en *-on* lleva tilde), en la analogía con palabras agudas con la misma terminación o en la incorrecta discriminación de la vocal tónica.

8.- El objetivo de escribir sin faltas es perfectamente alcanzable para todos. Los hablantes que no presenten ninguna dificultad en la comunicación oral (hablan y escuchan según sus necesidades, y utilizan con facilidad un porcentaje elevado de su vocabulario comprensivo para la expresión) y cuya comprensión lectora sea también suficiente deben escribir en consecuencia sin faltas de ortografía. Probablemente un estudiante universitario ha superado retos mucho más difíciles y adquirido habilidades mucho más complejas que las que plantean una correcta escritura de su lengua materna. Es sorprendente encontrar profesores universitarios que reconocen que tienen alguna dificultad ortográfica sin resolver (acaso las tildes de los monosílabos o de los interrogativos) y no se plantean terminar con ella. Quizá guarden algún

mal recuerdo de planteamientos didácticos equivocados o simplemente magnifiquen un problema que sin duda tiene solución fácil y rápida. Todos tenemos dudas ortográficas y todos podemos escribir sin faltas. La ortografía no es un obstáculo que limita nuestra capacidad de expresión escrita ni es enemiga de la comunicación, es parte misma de la expresión escrita y un instrumento que nos ayuda a comunicar lo que realmente queremos escribir.

Los hablantes dialectales, por ejemplo andaluces, tenemos una dificultad añadida a la hora de abordar algunas de las faltas de ortografía que aparecen con más frecuencia en nuestros textos escritos. La diversidad lingüística es una característica inherente a cualquier lengua, y en el caso del español es el máximo exponente de su riqueza y vitalidad.

En general se acepta la división entre los hablantes de un idioma en variedades diastráticas (niveles socioculturales, sociolingüísticos o sociolectos), diafásicas (registros o niveles de habla según la situación) y diatópicas (hablas dialectales o variedades regionales y dialectos).

Evidentemente las variedades diastráticas son las que más relación tienen con la ortografía. Un hablante vulgar comete más faltas que un hablante culto, probablemente porque concede una prioridad razonable a lo oral sobre lo escrito. Pero el objetivo de este trabajo son los hablantes más o menos cultos (desde luego no los que se limitan a un registro vulgar) que tienen faltas de ortografía, y en este grupo nos encontramos con faltas de ortografía asociadas a variantes diatópicas, a las hablas dialectales.

Tomemos como ejemplo las hablas andaluzas. Un porcentaje muy significativo de los errores cometidos en este contexto están directamente relacionados con algún rasgo dialectal del hablante. Esta proporción no varía con el tiempo: los alumnos de último curso universitario cometen menos faltas que los de primero de secundaria; pero un factor que influye en los alumnos con dificultades ortográficas de cualquier edad y nivel diastrático es sin duda la pronunciación dialectal.

Resumimos en el siguiente cuadro los rasgos dialectales de las hablas andaluzas que más relación tienen con la ortografía.

Los rasgos dialectales que tienen una repercusión directa en la ortografía de los hablantes que ya han alcanzado la fase poscaligráfica en la

Rasgos fonéticos	Descripción	Problemas ortográficos que generan
Vocalismo	Desdoblamiento de algunas vocales en abiertas y cerradas	Pérdida de la -s final Problemas de concordancia en el número
Seseo	Articulación de /z/ con un sonido similar al de /s/	Confusión de las grafías z y c (+e/i) con s
Ceceo	Articulación de /s/ con un sonido similar al de /z/	Confusión de la grafía s con z y c (+e/i) Por hipercorrección, confusión de las grafías z y c (+e/i) con s
Yeísmo	Articulación de /ll/ como /y/	Confusión de las grafías y y ll
Aspiración de s	Aspiración, debilitamiento o pérdida de la /s/ implosiva, final de sílaba o palabra	Omisión de algunas grafías de s Vacilación en los grupos sc (+e/i), xc (+e/i)
Aspiración de h-	Aspiración de h- procedente de la f- inicial latina	
Aspiración de j	Articulación de /j/ en un sonido más o menos aspirado	
Aspiración de consonantes implosivas	Además de la /s/ implosiva, aspiración en grupos como rl-, ct-, pt-, ks-	Pérdida de consonantes Vacilación entre las grafías de s y de x
Fricatización de la ch	Articulación del fonema palatal como fricativo	Alternancia intencionada de sh y ch
Pérdida de consonantes finales	Debilitamiento y pérdida de consonantes finales -d, -l, -r	Pérdida de consonantes
Pérdida de consonantes intervocálicas	Debilitamiento y pérdida de consonantes intervocálicas -d-, -g-, -b-	Pérdida de consonantes

escritura (a partir de los 12 años; es decir, que ya han alcanzado la madurez en la escritura y tienen definida su propia letra personal) son el seseo y el ceceo, la aspiración y pérdida de /s/, y el yeísmo.

El yeísmo es un rasgo dialectal andaluz; pero también una característica propia del español general. Si todas las ortografías españolas incluyen reglas, orientaciones y ejercicios para escribir correctamente las grafías de *y* y *ll*, es porque se percibe como un problema de ortografía arbitraria común a los hablantes de español. Aunque en el sistema fonológico se mantiene la diferencia, la Academia reconoce que en la correspondencia entre el sistema fonológico y el grafemático las letras *y* y *ll* pueden tener el mismo valor en zonas yeístas (*Ortografía*, p. 5).

Personalmente discrepo de la concepción del ceceo como una variante vulgar de las hablas andaluzas, que ha de enfocarse en consecuencia como una variante diafásica dentro del andaluz y del español general (como un vulgarismo que nace de un aprendizaje deficiente de la lengua materna). Las consecuencias del ceceo en la ortografía son muy parecidas a las del seseo, con la diferencia de que algunos hablantes ceceantes presentan menos problemas ortográficos asociados al yeísmo que los seseantes. Trataremos por tanto el ceceo dentro de las diversas realizaciones de la /s/ castellana, que tienen un reflejo directo en la ortografía de hablantes dialectales.

La aspiración y pérdida de la /s/, el seseo y el ceceo son determinantes en las dificultades ortográficas asociadas a rasgos dialectales de los hablantes andaluces. En general se produce una vacilación entre las grafías de *s* y de *z* o *c+e/i*, y en menor grado una pérdida de la grafía de *-s* al final de palabra que puede generar otra dificultad asociada en la concordancia de número entre verbos, adjetivos, artículos, pronombres y sustantivos.

Las dificultades ortográficas originadas por la pronunciación dialectal (salvo el yeísmo) carecen de presencia en las reglas ortográficas del español, se consideran ejemplos de ortografía natural que se solventarían con un simple ejercicio de ortología.

Sin embargo, en la última edición de la *Ortografía* de la Real Academia Española, se reconoce implícitamente que estamos ante un problema ortográfico arbitrario para la mayoría de los hablantes al contar entre las letras que pueden representar fonemas diferentes a la

c ante e, i, que en unos casos representa al fonema interdental /z/; pero que en otros muchos representa al fonema fricativo sordo /s/, generalmente de articulación predorsal, que se representa también con la letra s. Igual consideración merece la letra z en zonas de seseo (*Ortografía*, p. 6). En otras palabras, la Academia reconoce que *conciencia* tiene dos pronunciaciones en español.

No encontramos referencia alguna a una letra s con dos valores diferentes: como representación escrita del fonema interdental fricativo sordo interdental /z/ y del fricativo sordo (alveolar o predorsal) /s/. El ceceo queda fuera por tanto de los rasgos que implícitamente se reconocen como parte de la corrección ortológica del idioma.

Las letras representan fonemas diferentes para los hablantes de español según su diversidad diatópica. A efectos ortográficos para los hablantes dialectales andaluces, proponemos el siguiente cuadro.

A los fonemas que pueden ser representados por letras diferentes,

Letras	Fonemas
c+a/o/u	/k/
c+e/i	/z/, /s/
z	/z/, /s/
s	/z/, /s/
ll	/ll/, /y/
y	/ll/, /y/, /i/
g+a/o/u, gu+e/i	/g/,
g+e/i	/j/
r	/r/, /rr/
x	/k/ o /g/ + /s/, /s/

debemos añadir en consecuencia la /s/ (mayoritariamente predorsal), // y /y/ para muchos hablantes dialectales andaluces.

El mejor problema ortográfico es el que nunca llega a producirse, el que se previene en la enseñanza primaria; pero, una vez que se produce la falta de ortografía, es imprescindible determinar la causa del error. Tras la misma duda ortográfica podemos encontrar orígenes muy distintos. Si

este origen está en los rasgos de pronunciación dialectal de los hablantes, será imprescindible conocer las características de las hablas andaluzas que provocan nuestra duda ortográfica, la pronunciación ortológica estándar en español (si somos capaces de articularla), y memorizar la grafía correcta por los medios que nos resulten más efectivos.

El conocimiento de los rasgos fonéticos de las hablas andaluzas es necesario para resolver un parte apreciable de las dudas que se presentan a los hablantes andaluces que cometen faltas de ortografía.

Precisamente porque valoramos nuestras hablas dialectales y porque nos consideramos hablantes cultos de español, debemos ser especialmente cuidadosos con la ortografía del español escrito. Como ocurría en los Siglos de Oro, nosotros somos los primeros interesados en una ortografía correcta: la pulcritud de nuestros textos escritos debe ser el espejo en el que brille nuestro amor por el español que hablamos.

Encontramos enfoques muy dispares en las ortografías españolas sobre las variantes dialectales andaluzas. En el caso de la de Gómez Torrego (2000) el tratamiento de las dificultades ortográficas asociadas a la pronunciación dialectal es ejemplar y omite cualquier juicio de valor sobre el nivel diastrático de los hablantes dialectales.

Marsá (1986) en el capítulo que dedica a la dialectología del sonido *s/z*; seseo y ceceo, dentro de la ortografía de las letras, aboga por la desaparición del seseo andaluz “tanto en la enseñanza como en el uso público de la lengua española” precisamente por los supuestos problemas ortográficos que genera. En el capítulo dedicado al ceceo y al seseo considera al seseo de los catalanes bilingües “defecto en la pronunciación” y al ceceo andaluz “vulgarismo inaceptable” y “recurso caricaturesco”, al tiempo que identifica la distinción entre */s/* y */z/* como “una lengua oral común a todos los españoles cultos”.

En la misma línea encontramos autores como Rivas y Fernández (1994) que asocian las faltas de ortografía por la alternancia de las grafías *s* y *z* a una mala pronunciación del idioma.

El diccionario de Marsá es una obra excelente; pero sus apreciaciones sobre la diversidad lingüística y su propuesta de una ortología unitaria del español son un disparate. Afortunadamente la ortografía de la RAE (1999) ha dejado las cosas más o menos en sus sitio, aunque no

hará falta insistir en la necesidad de minimizar los errores ortográficos asociados a las hablas dialectales andaluzas para evitar juicios despectivos.

Nuestro objetivo es que el hablante que lo desee pueda escribir sin faltas. Entre los variados y a menudo contradictorios planteamientos de la didáctica de la ortografía encontramos dos enfoques complementarios que pueden ayudar en este propósito: la ortografía basada en las normas y la ortografía basada en el análisis de los errores del vocabulario expresivo escrito.

Autores como Mesanza (1987), Mendoza Fillola (1996 y 2003) o Prado (2004), entre otros, enfocan el aprendizaje ortográfico sobre las dificultades del alfabeto, generalmente ordenadas de menor a mayor complejidad, utilizando reglas ortográficas que también se ordenan en función de su complejidad y de las excepciones que presentan. Este planteamiento, por ejemplo en Mesanza, no es en absoluto incompatible con el empleo de vocabularios de uso e inventarios cacográficos, y representa la tendencia abrumadoramente mayoritaria en las ortografías españolas. Para los hablantes dialectales que ya han adquirido el código escrito este planteamiento es perfectamente válido, siempre que atienda a dificultades que se repitan con frecuencia en los textos escritos por cada usuario. Por ejemplo, si las faltas de ortografía de un hablante se limitan a las tildes de los monosílabos y a algunas otras tildes diacríticas, necesariamente se ha de partir de las reglas y excepciones que la Academia fija para estos casos.

El enfoque que parte del vocabulario se subdivide en el aprendizaje de un vocabulario usual frecuente en la comunicación escrita, que se inician con los estudios de García de Hoz (1953) y se prolonga en autores como Barberá (2001 y 1987) o Gabarró (1996), entre otros, o en el trabajo sobre los errores que efectivamente comete cada hablante recogido en un inventario cacográfico, iniciados por Villarejo Mínguez (1950) y continuados por Holgado (1986), Mesanza (1990) y Pujol Llop (1999), e incluso el mismo Barberá (2001). Es evidente que el vocabulario de faltas cometido por un hablante es una pequeña parte del vocabulario que habitualmente usa en su comunicación escrita.

Alameda y Cuetos (1995) establecen en su diccionario la frecuencia

de las unidades lingüísticas en castellano. La frecuencia de aparición de una unidad léxica determina la gravedad de la falta de ortografía según la probabilidad de aparición de la palabra en un contexto.

En nuestra opinión, la metodología más adecuada para hablantes competentes que han adquirido el código escrito del español y cometen faltas de ortografía consiste en delimitar con precisión las palabras y las convenciones de la escritura que generan el error (inventario cacográfico personal), solventando a continuación la dificultad con la aplicación de reglas y la memorización del vocabulario ortográfico de uso (u otras estrategias didácticas), para posteriormente automatizar la escritura sin aplicar regla alguna.

Existe una contradicción evidente entre la didáctica de la ortografía, enfocada casi exclusivamente para alumnos de educación primaria e incluso para alumnos con trastornos del lenguaje y retrasos evolutivos, y las ortografías españolas que se dirigen a usuarios que ya han adquirido el código escrito a los que se presupone una formación lingüística y filológica de la que en muchos casos carecen.

El enfoque didáctico adecuado para la ortografía de los usuarios competentes del sistema de la lengua española parte del vocabulario cacográfico de cada hablante (de las faltas que efectivamente se cometen al escribir) para posteriormente analizar cada error y seleccionar el recurso más adecuado en cada caso. La atención ortográfica a alumnos de enseñanza media y superior pasa necesariamente por un proceso de reflexión ortográfica personal en la que cada alumno delimita sus problemas con la expresión escrita (vocabulario cacográfico), establece el origen del error (desatención, hablas dialectales, vocabulario expresivo insuficiente, reglas, etc.) y elige el recurso didáctico que le resulta más efectivo. La repetición de modelos didácticos diseñados para niños que están aprendiendo la expresión escrita o la realización directa de los ejercicios que proponen los ortógrafos del español están destinados al fracaso; el contacto con los textos escritos sin un objetivo claro y sin una reflexión ortográfica previa (la idea de que para mejorar la ortografía basta con leer mucho) tampoco es efectivo para usuarios competentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALAMEDA, J.R.; CUETOS, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo. Universidad de Oviedo.
- BARBERÁ, V. y otros (2001). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Madrid. Ceac.
- CANO AGUILAR, R, y GONZÁLEZ CANTOS, M.D. (2000). *Las hablas andaluzas*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- COMES NOLLA, G. (2005). *Atención al alumnado con dificultades ortográficas*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- GABARRÓ, D.; PUIGARNAU, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía. En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL)*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- GARCÍA HOZ, V. (1953). *Vocabulario usual, común y fundamental. Determinación y análisis de sus factores.* Madrid. CSIC.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2000). *Ortografía de uso del español actual*. Madrid. S.M.
- GONZÁLEZ MONTERO, J.A. (2003). *Lengua española*. Sevilla, Fundación San Pablo Andalucía CEU.
- HOLGADO, M.A. (1986). *Didáctica de la ortografía*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- MARSÁ, F. (1986). *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona, Ariel.
- MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid. Pearson Educación.
- (1996). *Didáctica de la lengua para enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Akal.
- MESANZA LÓPEZ, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid. Santillana.
- (1990). *Palabras que peor escriben los alumnos. (Inventario cacográfico)*. Madrid. Escuela Española.
- PUJOL LLOP, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. [Tesis doctoral].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua espa-*

ñola, Madrid, Gredos.

RIVAS TORRES, R. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, P. (1994), *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid, Pirámide.

LAS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA INTEGRADA

Stanislaw Nieciunski



ABSTRACT:

The text is devoted to analysis of mental qualities of: a) children starting their education at primary school, b) children attending the following years at the stage of integrated education.

The author emphasizes that qualities typical for both groups refer to qualitatively different levels of human's mental development.

Six-year-olds and younger ones are characterized by: pictorial and pre-operational thinking, high level of excitement, low level of emotion control, realism, moral heteronomy and ability to participate in simultaneous or group games.

The older ones develop gradually: realistic and operational thinking, competences related to conventionality and moral relativism, ability to participate in group games, independent and responsible response to didactic tasks given by a teacher to the whole class, as well.

According to the author, psychological knowledge on differences between mental qualities of both groups mentioned above, have been only partially exploited in pedagogy.

Aims, content and methods of educational activity in their various phases of integrated education should be different not only in terms of quality but also in terms of quantity.

Keywords: Primary School, Children Education, Children's Mental Development

I. EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DE LOS NIÑOS DE SEIS AÑOS.

Las correcciones imprescindibles en el sistema educativo. En Polonia en el año escolar 2004/2005 empieza a ser obligatoria la enseñanza para los niños de seis años. Este hecho lleva consigo la necesidad de modificar la organización escolar. Es también un desafío bastante complicado para los profesores, sobre todo para los tutores y docentes de la educación primaria de los cursos iniciales. Eso exige de los pedagogos una profunda crítica de la educación practicada hasta ahora y la preparación de un programa nuevo, corregido para la educación integrada.

Si una gran parte de los niños de seis años en Polonia desde hace muchos años reciben una educación eficaz en la escuela infantil, podemos preguntarnos: ¿son realmente indispensable estos cambios? ¿qué fin tienen estas modificaciones de las estrategias educativas? Como es obvio, ya se disponen de elaborados programas educativos que cumplen las exigencias pedagógicas pero su alta calidad no va a cambiar después de ampliar la educación obligatoria a los niños de seis años.

Las cuestiones de la investigación. Lo primero que hay que plantearse en el proceso de modernización de los programas educativos es precisar muy bien las diferencias entre las características de los niños de seis y de siete años. Este es el fin fundamental que va a dirigir esta argumentación. Buscamos las respuestas a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son las diferencias entre las características de los niños de seis años y menores y las de los niños de siete años y mayores?
- 2) ¿Cómo influyen estas diferencias en el proceso educativo y en el desarrollo de ambos grupos de niños?
- 3) ¿Qué condiciones debe tener la educación de los niños de seis años, para que el proceso educativo en ésta y siguientes etapas de la vida favorezca plenamente la salud psíquica de los alumnos?

En este trabajo vamos a presentar solamente algunas características de estos dos grupos de personas. El análisis no abarca los rasgos del temperamento, ni el desarrollo sensorial y motriz. Lo que más nos interesa son: el desarrollo cognoscitivo, emocional y socio-moral.

II. EL INTELLECTO DE LOS NIÑOS DE SEIS AÑOS Y MENORES Y DE SIETE AÑOS Y MAYORES.

El intelecto de los niños de estos dos grupos por una parte tiene rasgos comunes y por otra parte tiene propiedades distintas. Las observamos en varios aspectos de la actuación cognitiva de estos niños. Se expresan en las habilidades de concentración y atención características de esta edad, en la manera de expresarse, en el fenómeno de la percepción, en la función de la memoria y también en los actos de la imaginación y el entendimiento. Las acciones del intelecto de los niños mayores en comparación con los menores se caracterizan por una mayor cohesión lógica y libertad (Ver cuadro I).

Cuadro I

	Niños de seis años y menores	Niños de siete años y mayores
1	Pensamiento figurado: actividades mentales basadas en la observación o imaginación	Pensamiento imaginativo: actividades mentales basadas en la observación o imaginación
2	Procesos mentales con egocentrismo: incapacidad de ver el mundo desde otro punto de vista distinto del propio, concentración.	Descentración: capacidad de adoptar distintos puntos de vista.
3	Animismo	Realismo
4	Artificialismo: creer que los objetos y fenómenos naturales han sido creados por las personas para realizar sus fines	Capacidad de establecer relaciones causa-consecuencia.

	Niños de seis años y menores	Niños de siete años y mayores
5	Pensamiento preoperatorio: irreversible	Pensamiento operatorio: se basa en el sistema interno de las acciones sobre las imágenes mentales, actuaciones reversibles y que contienen la negación.
6	Falta de la capacidad de distinguir propiedades invariables: masa, volumen, forma, etc.	Capacidad de distinguir propiedades invariables en el nivel de las operaciones concretas
7	Falta de habilidades para ordenar cosas y fenómenos según algún orden	Dominación de las operaciones de ordenar en el nivel de las operaciones concretas
8	Falta de capacidad de clasificación	Dominación de la clasificación en el nivel de las operaciones concretas

Lo imaginativo del pensamiento.

Un rasgo común del pensamiento de los niños de los dos grupos comparados es lo imaginativo del contenido de la representación psíquica que lo constituye. Las informaciones presentadas en la forma de la imagen atraen la atención, la memoria, el pensamiento y la imaginación del niño. En general podemos decir que para los niños de seis y siete años las imágenes funcionan analógicamente en los procesos de regulación, mientras que en las etapas anteriores funcionaban los objetos condicionados a su manipulación.

Ver el mundo en imágenes influye no solamente en la calidad de las experiencias sino también definen el límite de sus sensaciones. Están limitados de una manera especial, porque las imágenes son los mode-

los de la realidad por analogía y como se sabe no todas las cosas se pueden reproducir de esta manera. Las ideas y las opiniones sobre el mundo no se pueden reproducir así porque no tienen análogos adecuados. El límite de cada grupo de objetos contiene todos los objetos que están contenidos por un nombre común, también los objetos que ya no existen y los que en un futuro existirán.

Vale la pena subrayar que de la manera idiográfica se puede reproducir solamente las informaciones referidas a los componentes físicos de la realidad, y sólo ellos pueden ser reflejados en el pensamiento basado en las imágenes mentales. Eso se reduce a manejar las informaciones obtenidas por el camino del conocimiento sensitivo que caracteriza el mundo de lo concreto.

Las opiniones antes presentadas corresponden al postulado pedagógico de la práctica de la educación. Indican que los programas de la educación infantil y los inicios de primaria deberían manejar solamente las informaciones que se pueden captar por los sentidos. Los contenidos que los profesores tienen que presentar a los alumnos lo deben hacer con imágenes, no es conveniente manejar términos o formulaciones abstractas o afirmaciones generales que exigen el entendimiento hipotético-deductivo.

Centración.

Pasamos a continuación a explicar el Cuadro I, en los puntos 2-8. La primera pareja de estas propiedades opuestas del intelecto de los alumnos de las escuelas infantiles y primarias son: concentración y descntración. El rasgo llamado concentración es propio de las acciones cognitivas de los niños hasta seis años y luego desaparece. Conciben las propiedades de los fenómenos que conocen de manera singular, es decir, sus rasgos son percibidos como separados. Los niños no son capaces de separar e indicar la relación entre diversos aspectos de un fenómeno del que se hace consciente y que pertenecen al objeto que están conociendo. Se comportan como si les resultara difícil emparejar las informaciones que sacan de los mismos acontecimientos vistos de varios puntos de vista.

Estos comportamientos se notan especialmente cuando se cuentan o representan historias en dibujos en la escuela infantil. Normalmente

limitan su descripción a enumerar los detalles más o menos importantes que caracterizan la sucesión de acciones. Tienen problemas con captar el sentido de toda la historia; describiendo los sucesivos dibujos trasladan la atención de un rasgo a otro, de objeto a objeto, los enlazan sucesivamente o paralelamente pero no los juntan. En otras palabras, su intelecto reacciona como si los dibujos mentales que reproducen los sucesivos fragmentos de la historia quedasen separados.

Egocentrismo.

La centración como lo imaginativo del pensamiento están relacionados con la característica de los niños de la educación infantil que se llama egocentrismo. Consiste en que los niños no son capaces de percibir el mundo desde otro punto de vista que no sea el suyo. Por eso creen que todas las personas ven el mundo de la misma manera que ellos. No creen que puedan existir otros puntos de vista y que se pueden tener otras formas de conocer los fenómenos. En consecuencia, perciben el mundo desde un aspecto y solamente desde su perspectiva.

Descentración.

Es el rasgo opuesto a la centración y al egocentrismo. Esta función se desarrolla en los niños a partir de los siete años. Consiste en construir ideas e interpretarlas a la luz de otras informaciones nuevas que nos llegan. Es decir, supone, en primer lugar la capacidad de separar varios planos del fenómeno percibido, y en segundo lugar, exige el desarrollo por el sujeto de las operaciones del pensamiento que le permiten descubrir, fijar y reproducir en la imaginación las conexiones y las dependencias que juntan estos planos.

Desde la centración y el egocentrismo hasta la descentración.

Las diferencias entre la descentración, el centrismo y el egocentrismo muestran claramente los resultados de las investigaciones de J. Piaget y sus discípulos. En una de estas investigaciones, se ofrecen al niño cartas con dibujos de animales pintados por los dos lados. El niño mira cada una por separado y nombra lo que percibe por la silueta de los animales. Después, la persona que hace el experimento la coloca

en la perspectiva opuesta entre la vista del niño y la suya pidiéndole que responda a dos preguntas: ¿qué ves? y ¿qué veo yo?.

Los resultados revelan que la mayoría de los niños de seis años y menores no saben definir el contenido del otro lado de la carta (la que ve el experimentador). Normalmente las personas de esta edad están convencidas de que la persona que dirige el experimento ve el mismo dibujo que ellos. Los niños de siete años ya no cometen este error. Ya son capaces de imaginar los objetos teniendo en consideración sus formas que se perciben desde varios puntos de vista. Esto significa que pueden coordinar cierto número de imágenes mentales.

Animismo y artificialismo. Junto con la centración de la conciencia que caracteriza a los niños de la escuela infantil, aparecen otras dos cualidades: animismo y artificialismo. La primera, consiste en atribuir a los fenómenos físicos rasgos propios de los seres vivos. Esta interpretación del mundo hace que los objetos de la naturaleza tengan en la imaginación del niño los rasgos de los seres vivos. Los niños creen que los objetos piensan, sienten, observan, pueden moverse por sí mismos y pueden actuar intuitivamente. No distinguen las cualidades de los animales y de las personas atribuyendo a los dos los mismos rasgos (tomar las decisiones, comunicarse entre sí...) mezclan, la realidad con la ficción y llenan el mundo de personajes de cuentos y películas.

La segunda cualidad, artificialismo, expresa la convicción de que algunos objetos y fenómenos de la naturaleza, por ejemplo el sol, las montañas o el mar, han sido creados por alguien y por alguna razón. Sirven, pues, para satisfacer las necesidades de la gente o de otras fuerzas personales que existen en la naturaleza. Los niños consideran, que el sol da luz no sólo por alguna causa sino por una finalidad especial. Los lagos y los ríos también existen por una intención personal, probablemente para que puedan vivir en ellos los peces; los bosques también existen para algo, para dar refugio a los pájaros, los zorros y los zorros. En otras palabras, los niños confunden causas con fines, mezclan las ideas causa-consecuencia con intención-finalidad.

El realismo y el pensamiento operatorio.

Al egocentrismo, animismo y artificialismo de los alumnos de las escuelas infantiles hay que oponerle el realismo particular de los alum-

nos mayores. Los alumnos que vienen a la escuela primaria se concentran sobre todo en el conocimiento de los rasgos de los fenómenos que se pueden conocer sensorialmente. Primero saben, con más precisión que sus compañeros menores, distinguir los rasgos de la materia inanimada de los rasgos de los organismos vivos. En segundo lugar, logran la habilidad de juntar lógicamente los hechos en la secuencia de causa-consecuencia.

El fundamento del desarrollado del realismo es la capacidad de lo operativo del pensamiento. En gran medida racionaliza la actuación de los individuos, porque las operaciones son acciones internas y reversibles. Eso significa que la posibilidad de realizarlas es equivalente a volver en el pensamiento al punto de partida de la acción realizada. Gracias a estos rasgos son capaces de juntar las representaciones psíquicas en estructuras funcionales y coherente dando la posibilidad al sujeto de reconocer los elementos invariables.

Reversibilidad de las acciones mentales.

El experimento de Piaget demuestra claramente la reversibilidad de las acciones mentales de los alumnos y su deficiencia en los niños de educación infantil lo. Trabaja con el concepto de masa de los objetos. El experimentador enseña a la persona examinada dos bolas iguales de plastilina y le pide confirmación de que los dos objetos tienen la misma masa a través de la siguiente pregunta es: ¿esta bola está hecha con la misma cantidad de plastilina que la otra bola?. Después de recibir la respuesta afirmativa el experimentador cambia la forma a una bola, y el niño lo observa. Luego hace la misma pregunta. Los niños de seis años y menores responden negativamente. Argumentan que hay diferencia de forma entre los dos objetos, por ejemplo, indican la plana diciendo que tiene más plastilina porque es más ancha que la otra bola. Los niños de siete años y mayores normalmente responden bien a la pregunta desde el punto de vista lógico: "las dos bolas tienen la misma masa de plastilina". Si les preguntamos el por qué explican que la bola de la forma plana se puede hacer otra vez de la misma forma que la otra que no ha cambiado desde el principio del experimento.

Los resultados del examen descrito llegan a la conclusión de que las acciones mentales de los niños menores son los actos irreversibles.

Los niños mayores, en cambio, tienen la capacidad de hacer razonamiento reversible. Sin dificultad vuelven mentalmente al punto de partida de la acción realizada. Sin embargo, son capaces de hacerlo cuando las acciones tienen carácter concreto, es decir, cuando operan con las imágenes mentales. No van a realizarlo con los símbolos como palabras, números, fórmulas, juicios o teorías. Su razonamiento se refiere, cómo se ha demostrado, solamente a los objetos particulares, no se refiere a los rasgos generales de la realidad.

Por ello, en psicología se distinguen dos tipos de las operaciones mentales: concretas y abstractas (formales o hipotético-deductivas). Las dos se basan en las acciones efectuadas en las representaciones mentales de los objetos conocidos. Ésta es la diferencia del pensamiento motor-sensorial que acompaña a las acciones de la manipulación de los objetos. Los dos grupos de alumnos usan las imágenes de la realidad. A pesar de esta capacidad de las acciones intelectuales de las personas del primer grupo (los niños de seis años y menores) no llegan al nivel operacional. Las operaciones mentales concretas pueden realizarlas los niños del otro grupo y las operaciones hipotético-deductivas los alumnos de "gimnasium " (14-16 años).

Invariables.

La condición importante en el desarrollo de las acciones reversibles de la mente es la conciencia de la existencia de las invariables. Son los contenidos de las representaciones mentales que corresponden a los rasgos estables de los fenómenos que son el objeto del conocimiento. Hasta en la siguiente fase no tiene lugar la diferenciación de las invariables del objeto que son sus cualidades constitutivas y los rasgos secundarios que tienen menos importancia. La base de esta diferencia es la experiencia del niño que le enseña que cuando quita los primeros, el objeto pierde su identidad y cuando elimina los secundarios solamente lo modifica.

Vamos a observar este hecho en el experimento de Piaget que antes hemos presentado de las bolas de plastilina. Lo que vamos a comparar en este ejercicio son la masa y la forma de los objetos. En la etapa de pensamiento pre-operatorio los individuos no son capaces de distinguir estos conceptos claramente. Lo consiguen en la etapa

siguiente asociando las formas utilizadas con modelaciones de su forma exterior, y la masa con el cambio en la cantidad de materia. Generalizando podemos decir que la diferenciación de las propiedades de los objetos se alcanzan al relacionar sus rasgos particulares con las acciones que pueden modificarlos. En atención al carácter unívoco y a la estabilidad de este tipo de relaciones, estas cualidades se consideran como propiedades relativamente fijas, por eso se llaman invariables.

En la edad escolar los niños conocen muchos invariables de la masa, de los cuerpos sólidos pero también líquidos y gases, toman conciencia de las condiciones de los efectos de sus cambios intencionales; aprenden a diferenciar y reproducir las formas de las nuevas figuras: rombo, trapecio, cubo; conocen medidas de capacidad y longitud; obtienen la capacidad que les permite claramente diferenciar las propiedades constitutivas de distintos objetos, y empiezan a comprender que los invariables que son importantes en una cosa pueden perder esta importancia en otras.

Las operaciones de clasificar.

Junto con las habilidades de distinguir las invariables se desarrolla en los niños otras operaciones mentales. Vale la pena conocer mejor dos de ellas: en primer lugar la capacidad de ordenar y en segundo lugar la de clasificar. Ambas desempeñan un papel importante en el proceso educativo, por eso hay muchos ejercicios para los alumnos que se basan en agrupar elementos de diferentes tipos, o ejercicios de clasificar según determinados principios, por ejemplo, según la cronología de los acontecimientos. En la psicología del desarrollo se considera que la capacidad de clasificar y ordenar en el nivel operativo, aparece a la edad de siete años.

Vamos a ver algunos experimentos que ilustran estas afirmaciones. Uno de ellos, se refiere a las operaciones de ordenación, consiste en que el sujeto debe ordenar un conjunto de palillos según su longitud (del más corto al más largo). Los alumnos de la escuela infantil no resuelven siempre el ejercicio según las instrucciones. Muy a menudo agrupan los palillos en parejas, un palillo largo y otro corto. Sin embargo los niños de los siete años sí ordenan correctamente los palitos. De la comparación de los dos grupos surge la pregunta, ¿qué tipo de difi-

cultades hace que los niños de seis años y menores no realicen bien las instrucciones dadas y por qué los niños mayores no tienen problemas en realizarlo?

No vale la respuesta de que el niño no comprende las instrucciones. Los niños de los dos grupos indican sin problemas el palillo más largo y el más corto. Juntando los palillos en parejas lo hacen correctamente, primero el más corto y luego el más largo. La dificultad está en la falta de la capacidad de captar los rasgos transitivos y reversibilidad de las relaciones examinadas, porque para hacer este ejercicio hay que saber deducir lo transitivo (si el palillo X es más pequeño que el Y y éste que el Z, pues el Z es más grande de Y y también más grande del X) y lo contrario.

Clasificaciones.

El desarrollo de esta capacidad podemos ilustrarla a través de otro experimento de Piaget . Se ofrece a la persona investigada un ramo de flores de dos tipos distintos y en dos colores, uno de rosas blancas y rojas y otro de tulipanes blancos y rojos. Se pide al niño seleccionar y separar del ramo los ejemplares de un mismo tipo y color: "Pásame todos los tulipanes rojos". Los resultados muestran que los niños de infantil normalmente cometen errores haciendo este ejercicio, y pasan, por ejemplo, todas las flores rojas. (Ver esquema I)

Esquema I

		Color de las flores	
		Blancas	Rojas
Tipos de flores	Rosas		
	Tulipanes		
	Rosas		
	Tulipanes		
	Rosas		
	Tulipanes		



Respuestas de los niños sin capacidad de pensamiento operativo



Respuestas de los niños con capacidad de pensamiento operativo

Para hacer correctamente el ejercicio hay que saber separar las flores según el criterio comparativo de dos cualidades diferentes, el tipo y el color. Los niños de infantil no saben clasificar según dos criterios. Desde el punto de vista pedagógico eso significa que trabajar con estas habilidades supera las posibilidades cognoscitivas de los alumnos de esta edad.

III. LAS EMOCIONES Y LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS DE SEIS AÑOS Y MENORES Y LOS DE SIETE AÑOS Y MAYORES.

Los niños de seis años y menores se diferencian de los que tienen siete y más no solamente por el nivel del desarrollo intelectual sino también por su desarrollo emocional y social. Son diferentes, por ejemplo, en el nivel de estabilidad emocional y en el grado de dominio de las capacidades de controlar y expresar los sentimientos. Tienen diferentes formas de participar en grupos sociales y valoran los acontecimientos de manera distinta, tratan de modo diferente a sus coetáneos y a las personas mayores y tienen criterios propios para evaluar las acciones desde un punto de vista moral.

Las características, según la edad, de los grupos comparados las presentamos en el cuadro 2.

Cuadro 2

	Niños de seis años y menores	Niños de siete años y mayores
I	Fuerte excitabilidad, gran intensidad y poca estabilidad de las emociones. Bajo nivel de habilidad de nombrar, ser consciente y dominar las emociones	Las emociones se hacen más adecuadas a las situaciones, menos intensas y más estables. El niño aprende a ser consciente, nombrar y expresar las emociones de manera aceptada por la sociedad

	Niños de seis años y menores	Niños de siete años y mayores
2	Bajo nivel de habilidad de controlar las emociones durante las clases dirigidas por un profesor	Alto nivel relativo de las habilidades de controlar las emociones que aparecen durante las clases dirigidas por un profesor
3	Muestran respeto a las personas mayores. Las opiniones de estas personas son para el niño la principal fuente de conductas sociales	Muestran respeto también a sus compañeros. Una de las principales fuentes de conducta es la opinión de los compañeros
4	Capacidad de ejecutar sencillas órdenes prohibiciones y ejercicios que les da el profesor	Capacidad de ejecutar tareas didácticas puestas por el profesor para toda la clase
5	Participación en juegos paralelos y comunes	Participación en juegos comunes y colectivos
6	Heteronomía moral. Capacidad de respetar las reglas fijadas por los adultos	Convencionalismo moral. La participación en fijar las reglas obligatorias en grupos de coetáneos
7	Realismo moral. Entienden que la gente tiene varias necesidades y puntos de vista, sin embargo todavía no saben ponerse en lugar de otro. Otras personas son percibidas como seres que realizan sus necesidades personales	Relativismo moral. Entienden las situaciones sociales vistas también desde la perspectiva de otras personas. Son conscientes de que la comprensión entre la gente es más importante que el provecho propio en la interacción
8	Responsabilidad objetiva. Al evaluar prestan atención a lo objetivo, a lo físico, al significado del hecho. No toman en consideración la intención del sujeto	Responsabilidad subjetiva. Al evaluar prestan atención también a las intenciones del causante del hecho

	Niños de seis años y menores	Niños de siete años y mayores
9	Justicia inmanente	Falta de fe en justicia inmanente
10	Justicia distributiva se apoya en el respeto a las personas adultas	Justicia distributiva se apoya en cumplir las reglas de igual distribución de los bienes

Emociones y sentimientos.

Como podemos observar en el cuadro 2, los niños de seis años en comparación con los de siete son mucho más excitables y poco estables emocionalmente. Los alumnos menores cambian de humor mucho más que los mayores, no pueden aguantar mucho tiempo en un sitio, viven peor las situaciones difíciles, se mueven mucho y durante la clase hacen muchos movimientos del cuerpo innecesarios. Cambian el sitio de juego o de otras actuaciones. No hacen caso a las instrucciones del adulto dirigidas a todo el grupo, aunque las realizan muy bien cuando están dirigidas personalmente a ellos. No saben preocuparse por mantener el orden y por cuidar correctamente su propio aspecto personal.

Respeto, identificación, empatía.

El sentimiento que desempeña un papel fundamental en la regulación de los comportamientos morales de los niños de preescolar es el respeto unilateral a los adultos, sobre todo a sus padres y profesores. De manera espontánea también lo muestran a otros adultos, como son los abuelos, tíos y otros conocidos. No critican las opiniones y órdenes de los adultos, les copian sus reacciones espontáneas y modelan sus conductas intencionales. Según J. Piaget esta característica de respeto a los padres y a otros adultos se desarrolla por los sentimientos de amor y temor respecto a las personas que les quieren y les cuidan y que son mucho más sabios y fuertes, es el fundamento de la identificación de los niños con las personas que les educan.

Según T.M. Kanto hay que distinguir la identificación de la empatía. En la segunda el niño se identifica con lo que viven otros, con sus reacciones y le ayuda a evaluar los acontecimientos que percibe. Se entiende el punto de vista de los otros, pero no se tiene que estar de acuerdo con él. Se mantiene la postura crítica frente a las posturas representadas por los interlocutores. Se tiene capacidad de presentar su propia opinión y argumentarla sin entrar en conflicto con el interlocutor.

En una forma embrionaria la empatía aparece en los niños de ocho y nueve años. Hay dos condiciones que facilitan su desarrollo: en primer lugar el sujeto consigue la posibilidad de hacer operaciones mentales, y adquiere la capacidad de colaborar con los coetáneos. Es decir, el pensamiento operativo da posibilidad a los niños de ver desde muchos aspectos los hechos que constituyen la realidad social. Favorece la decentración, o sea, el descubrimiento y entendimiento de distintos puntos de vista diferentes al propio. Y por otro lado, los contactos con los coetáneos, hace posible la regulación de sus propias relaciones con otras personas según la nueva situación, lo que Piaget llama la regla del respeto recíproco.

El sentido de particularidad y la colaboración con los coetáneos.

Las competencias de la colaboración del niño con los coetáneos y el sentido de su propia particularidad y autonomía se desarrollan, como ya hemos dicho, paralelamente, gracias a que en la edad preescolar y escolar temprana los compañeros empiezan a desempeñar en la vida del niño un papel cada vez más importante. Según H. Wallon, los primeros grupos sociales se forman espontáneamente en los niños alrededor de los seis años de edad. Sin embargo, no es hasta los nueve años cuando forman entre ellos la división bastante estable en los roles y las posiciones sociales construidas jerárquicamente. En las clases de niños mayores se forman grupos de coetáneos relativamente estables, y se basan en las relaciones de compañeros y amigos.

Los resultados de las investigaciones de M. B. Parten llegaron a la conclusión clásica que caracteriza el desarrollo de las relaciones sociales entre los niños de la escuela infantil. La autora distinguió cuatro for-

mas de relación interpersonal entre los niños: juegos solitarios, paralelos, comunes y colectivos. Los alumnos más pequeños, estando al lado de los compañeros, no les prestan atención, juegan solos realizando juegos solitarios. Los que son un poco más mayores realizan juegos paralelos, copian a sus compañeros, observan su comportamiento, lo evalúan, tratan a los otros con simpatía. En el grupo preescolar de los niños más grandes ya observamos juegos comunes. Los niños juegan juntos, intercambian los juguetes, determinan espontáneamente los roles y ejercicios de los compañeros y comparten con ellos abiertamente sus observaciones, sin embargo, no son capaces de ponerse de acuerdo en unos planes del trabajo común, sólo se coordinan momentáneamente durante el juego.

La capacidad de negociar las intenciones supraindividuales es dominada alrededor de los nueve años. Las interacciones sociales de los alumnos logran, en ese momento, el nivel de juegos colectivos. En los grupos infantiles se forma una clara estructura con una división de roles y posiciones sociales. Juntos acuerdan los fines, normas y principios de la conducta que regula la convivencia de los miembros del grupo.

Colaboración en la tarea.

La razón de las observaciones antes presentadas hechas por M.B. Parten confirman los resultados de otras investigaciones, entre ellas las mías propias. Hicimos las investigaciones con cuatro clases de colegios de primaria. Dos grupos formados por niños de seis años (60 personas) y otros dos de siete años (74 personas). En el momento de empezar el estudio la edad de los alumnos menores oscilaba entre 5 años 10 meses y 6 años 8 meses, y en las clases de los niños mayores desde 6 años 9 meses y hasta 7 años 8 meses. La diferencia entre la edad de los grupos era de 9 meses.

Las observaciones de la investigación han puesto de manifiesto la capacidad de colaborar en grupos de tres personas que tenían que realizar la misma tarea supraindividual. El trabajo consistía en preparar los dibujos de una historia que antes les había leído una persona y cuyo texto se había discutido, el título del cuento era "Migración de los pájaros". En las instrucciones se acentuaba que los tres niños tenían que

dibujar un solo dibujo pintado en común. Les informaron que el autor no necesitaba varios dibujos. A cada grupo de tres personas se les dió solamente una hoja de papel y un conjunto de lápices de colores.

En la observación habían participado 45 grupos de tres personas, de ellos 20 grupos formados por los niños de seis años. Los resultados numéricos los encontramos en la tabla 1.

Tabla 1
Formas de colaboración de los grupos de 3 personas

Los niños hacen dibujos al texto antes leído:	Niños de seis años (1)	Niños de siete años (2)	La diferencia entre 1 y 2
Colectivo	0	0	0
Junto con otros	39%	54%	- 15
Individualmente	4%	6%	-2
Paralelamente con otros	57%	40%	+ 17
Todas las formas de comportamiento juntas	100%	100%	0

Las personas que representan el primer nivel sólo son capaces de trabajar individualmente o en solitario. Es decir, o no hacen la tarea o hacen un dibujo no referido a la historia leída o ignoran las peticiones dirigidas a todo el grupo. No esperan ayuda de la interacción con sus compañeros y tampoco la ofrecen a otros, no participan en el trabajo del grupo. A veces reaccionan negativamente a las parejas de interactuantes, por ejemplo, se empujan o se quitan el papel y los lápices. Estas reacciones aparecen aunque la selección de los niños a los grupos se hizo basándose en análisis sociométricos de amistad o cercanía.

El segundo nivel, relativamente mayor que el anterior, recoge a los niños capaces de participar de forma activa en la realización de un trabajo común. Sin embargo, el nivel de dominar las competencias

imprescindibles era bajo. No tienen capacidad de coordinar sus acciones con las acciones de otros compañeros, los niños confían en sus compañeros, intercambian las observaciones, acentúan la simpatía recíproca, miran los efectos del trabajo de otras personas, pero la colaboración consiste en pasar los lápices y en cumplir peticiones sencillas de sus compañeros.

La tarea se realiza paralelamente por cada persona. Cada uno de los participantes quiere realizarlo todo por si mismo, hacen su propio dibujo en contra de las instrucciones. Es más, los dibujos son muy parecidos no solamente porque tratan del mismo tema sino que están hechos desde el mismo punto de vista. En una hoja de papel aparecen, en contra de la naturaleza, tres soles, tres árboles casi iguales, tres grupos de los pájaros que vuelan, tres chicos, tres chicas. Los colores también se parecen, destaca la manera casi idéntica de colocar los objetos pintados y también su forma.

El siguiente nivel se caracteriza por la diferenciación del propio rol en relación con los roles de otras personas. Los niños ya no copian a sus compañeros. Les observan y se acomodan a ellos. Son, pues, capaces de colaboración eficazmente en las tareas colectivas, en el sentido de hacer una parte del trabajo. Su acción se junta con la de otros y esto indica que las tareas realizadas personalmente son fragmentos del esfuerzo común.

Ni los niños de seis años ni los de siete llegan al nivel de desarrollo de las habilidades de trabajo colectivo. Esto lo logran los alumnos de ocho y nueve años. En el proceso de la colaboración de los individuos que forman un grupo se pueden observar dos fases de actuación características: 1) programación de las intenciones emprendidas y 2) realización de los planes armonizados.

Realismo y relativismo moral.

El desarrollo de los rasgos sociales y la evaluación moral de acciones propias de los niños en la etapa preescolar caracteriza el realismo moral. Consiste en tratar las reglas de comportamiento social de la misma manera que las leyes de la naturaleza. Las personas que así tratan los fenómenos morales se caracterizan por la responsabilidad objetiva y la justicia inmanente. Les caracteriza también la heteronomía

moral que se expresa en tratar las reglas éticas como principios impuestos desde fuera. Observan que la gente tiene diferentes necesidades y otro modo de evaluar la realidad que depende de su propio punto de vista. Sin embargo no saben ponerse de lugar de otros.

Por eso estos niños en contacto con otros niños necesitan ser vigilados y ser cuidados por las personas adultas y son relativamente más directos que los alumnos de las primeras clases de primaria. El desarrollo de la evaluación social de estos últimos entra en la etapa de relativismo y socionomía moral. Empiezan a entender que las normas sociales regulan los comportamientos entre las personas y dependen de su mutua comunicación; que son los resultados de negociaciones y acuerdos anteriores llevados a cabo por los miembros de una colectividad. En otras palabras, los alumnos logran el nivel llamado por Piaget convencionalismo y relativismo moral, dirigiéndose en esta etapa del desarrollo por las conveniencias subjetivas y las reglas de justicia mecánica.

Entendimiento de la responsabilidad.

El paso de la responsabilidad objetiva a la subjetiva está condicionada por la capacidad de tomar en consideración, durante la evaluación de los comportamientos del sujeto, los motivos del que realiza la acción. Los niños de la escuela infantil cuando evalúan a sus compañeros o sus propias acciones toman en consideración solamente sus consecuencias; por el centrismo que les caracteriza no se preguntan por las intenciones de los compañeros. En consecuencia, inconscientemente supone que el hombre es responsable por los resultados físicos y racionales de su propia actividad. Es decir, para los adultos el valor moral de un acto está relacionado con la aspiración intencional del sujeto al bien y para los niños en la etapa preescolar es entendida sólo en categorías ontológicas.

Las manifestaciones ontológicas de la responsabilidad muestran los entendimientos éticos hechos por los niños en las situaciones en las que tienen que resolver los dilemas morales. En las respectivas investigaciones se siguen dos pasos. En el primero se presenta una historia que ilustra el problema ético. En el segundo se pide al niño la evaluación de los comportamientos de los personajes y que propongan el

resultado ético del dilema analizado. Las preguntas tienen que estar formuladas de tal manera que la persona que hace la investigación pueda seguir los detalles del razonamiento moral del interlocutor.

Las historias aplicadas por Piaget y que sirven a las investigaciones del desarrollo de la responsabilidad de los niños, se refieren sobre todo a la destrucción de objetos usuales. Se les pide comparar el comportamiento de dos niñas que han destruido unos manteles nuevos que había comprado su madre. Las dos cortaron los manteles con las tijeras, una hizo un agujero pequeño y la otra grande. La primera aprovechando la ausencia de los padres quería jugar con las tijeras porque normalmente se lo prohibían. La segunda niña lo hizo porque quería dar a su madre una sorpresa haciendo recortes artísticos de papel.

En la historieta han quedado precisados dos grupos de factores que condicionan la evaluación moral de los personajes y que influyen con diferente fuerza. Cambia en ellos, primero, el daño material y segundo, que las dos niñas tienen diferentes intenciones, una está dirigida por motivos nobles (quiere dar una sorpresa a su madre) y la otra actúa por el placer de romper una regla.

Los resultados del experimento hechos con el método antes mencionado muestran que los niños de preescolar en la evaluación moral se fijan en los daños físicos. Según ellos, por las consecuencias materiales tiene que responder la persona independientemente de sus intenciones. Hasta los siete u ocho años de edad en la evaluación ética del personaje los motivos del sujeto no importan al niño, eso cambia en las fases posteriores; y entonces las intenciones del sujeto empiezan a ser más importantes en la evaluación. El niño pasa del estadio de la responsabilidad objetiva al estadio de la responsabilidad subjetiva.

Responsabilidad con las palabras.

Con respecto a esta característica se hicieron investigaciones utilizando las siguientes historietas :

- 1) *Un chico joven pasea por la calle, encuentra a un gran perro y tiene miedo de él vuelve a casa y cuenta que ha visto a un perro tan grande como una vaca.*
- 2) *Un niño vuelve de la escuela y cuenta a su madre que la profesora le había puesto buenas notas. Pero esto no era verdad porque la*

profesora no le puso ninguna nota, ni buena ni mala. Su madre muy contenta le dio un premio.

Resulta que los niños de la edad preescolar no saben distinguir la mentira de la exageración. En la evaluación moral no les importa la intención del agente, les interesan solamente los resultados físicos y omiten las consecuencias del acto.

Entendimiento de la justicia.

El realismo moral de los niños de preescolares se manifiesta también en un trato particular de la justicia. Creen en la justicia inmanente. En otras palabras, están convencidos de que cada acto que está en contra de la regla social está castigado por la naturaleza misma. Por ejemplo, cuando se hacen daño o tienen un accidente creen que les pasó porque habían sido malos. De manera especial entienden la justicia retributiva, o sea, las reglas de infligir la pena íntegra. Además entienden las reglas de la justicia distributiva como la que determina los criterios de la distribución equitativa de los bienes para los miembros de una colectividad social.

Los resultados de las investigaciones muestran claramente las diferencias en la comparación de los niños de seis y siete años dirigidos por el autor de este artículo. Para realizarlo nos sirvieron dos historietas similares a las de los trabajos de Piaget :

1. *Dos chicos, uno pequeño y otro mayor hicieron una excursión larga a la montaña. Al mediodía tenían mucha hambre y sacaron la comida de las mochillas pero se dieron cuenta que había poca comida. Hay que repartirla: ¿dar más al mayor o al menor? o ¿dividir a la mitad?.*
2. *Un niño jugaba por la tarde en su habitación. Su padre le pidió que no jugara a la pelota porque podía romper los cristales de las ventanas. En cuanto su padre salió, el chico sacó la pelota del armario y empezó a jugar. Y de repente..., la pelota rompió el cristal. ¿Cómo hay que castigar al niño?*

Los resultados de las investigaciones muestran que la mayoría de los niños menores tratan la justicia distributiva como el comportamiento de la orden exterior del adulto, y que es obligatorio por la razón del respeto que se debe a estas personas. En la primera histo-

rieta dicen que la mayor parte de la comida se debe dar al chico mayor. Lo argumentan solamente por razones de edad. En el grupo de los niños de siete años esta regla cambia y lo importante es la regla de la igualdad mecánica. Lo justo es repartir por igual un todo. Los alumnos mayores entienden la justicia en categorías de igualación, "hay que dar más al menor porque es más débil".

Los niños de seis y siete años difieren también por la manera de entender la justicia retributiva. Les separan, por ejemplo, las opiniones referidas a la función del castigo. Según la mayoría de los niños menores sirve para reprimir, explicar y atemorizar. Los niños mayores empiezan a entender el papel preventivo y compensatorio de los comportamientos retributivos. Dicen que emplear castigos debería llevar a cambios del comportamiento de la persona castigada y si es posible a reparar el daño hecho.

III. CONCLUSIONES

Las observaciones presentadas llevan a las siguientes conclusiones:

1. Los niños de seis años difieren claramente de los de siete por el grado de desarrollo del pensamiento y la comprensión, la calidad de vida emocional, social y moral y de nivel de la interiorización del papel del alumno.

2. Las características de los niños de seis años exigen condiciones de enseñanza basadas en el juego y la creatividad espontáneas.

3. Hay que asegurar a los niños la posibilidad de colaborar en los grupos pequeños con coetáneos en un ambiente seguro y con la asistencia de una persona adulta (padres o profesores).

4. Las condiciones óptimas para la educación de los niños de seis años las garantiza la escuela infantil. No lo asegura el ambiente de las clases "zero" ni tampoco las eventuales primeras clases para los niños de seis años.

5. Para la definición de los roles de los alumnos de los niños que entran a la escuela a los seis años hay que tomar en consideración todas las características de la edad: el desarrollo motriz, social y moral, así como las funciones y características familiares

(traducido por Bolena Bojanowicz)

Notas:

1. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1999) *Psychologia dziecka*, Warszawa, WSiP.
2. Przetacznik Gierowska M., Tyszkowa M. (1966) *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa, PWN, t. I
3. Oléron P., Piaget J., Inhelder B., Gréco P (1967) *Inteligencja*. Warszawa, PWN.
4. Oléron P., Piaget J., Inhelder B., Gréco P (1967) *Inteligencja*. Warszawa, PWN.
5. En el sistema educativo polaco entre la escuela primaria y secundaria son tres años de gymnasium. Los alumnos son de 14-16 años (nota del traductor).
6. Piaget J. (1981) *Równowazenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*, Warszawa, PWN.
7. Oléron P., Piaget J., Inhelder B., Gréco P (1967) *Inteligencja*. Warszawa, PWN.
8. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1999) *Psychologia dziecka*, Warszawa, WSiP.
9. Przetacznik Gierowska M., Tyszkowa M. (1966) *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa, PWN, t. I.
10. Kando Th. M. (2001) *Social interaction*, Saint Louis, by The C. V. Mosby Company.
11. Wallon H. (1947) *Les Notions morale ches l'enfant*, Paris, Presses Univesitaires de France.
12. Parten (1933) *Social Participation among preschool children*. "J. Abnormal and Social Psychology", 27.
13. Nieciński S. (1973) *Dojrzałość szkolna dzieci szescio- i siedmioletnich a ich rozwój społeczny*. La tesis doctoral escrita bajo la dirección de la Profa. Dra. Hab. M. Przetacznikowa, Kraków, Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellonskiego.
14. Nieciński (1978) *Cooperation of 6 and 7 year-old children in task groups and the general regularities of their social development*, "Polish Psychological Bulletin" Vol. 9 (1)
15. Piaget J. (1967) *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa, PWN.
16. Piaget J. (1967) *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa, PWN.

17. Idem.

18. Piaget J. (1967) *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa, PWN.

CUATRO CAPERUCITAS. CUÁNTO CUENTA UN CUENTO. EL PROBLEMA DE LA VIDA EN LA LITERATURA INFANTIL

Alberto Manuel Ruiz Campos



RESUMEN

El trabajo parte de la consideración de que los aspectos didácticos y formativos suelen ser inherentes al texto literario infantil. En este sentido, a partir de diversas versiones del cuento de Caperucita, seleccionan ejemplos en los que el lector puede comprobar cómo la literatura infantil ofrece diversas opciones ante la problemática variada de la vida, tanto desde una perspectiva general como en relación con detalles concretos y cotidianos. Los textos seleccionados corresponden tanto al ámbito folclórico como a la literatura de autor y actual.

Palabras clave Folclore, Literatura Infantil, Didáctica de la Literatura, Caperucita Roja.

ABSTRACT:

The work starts from the consideration that didactic and training aspects are usually inherent in infant literary texts. In this sense, starting with different versions of the story about Red Riding Hood, examples are selected in which the reader can verify how infant literature offers different opinions about the various problems in life, both from a general perspective and those related with specific and daily details. The selected texts correspond to both the field of folklore as well as to the field of contemporary literature and literary writers.

Keywords: Folklore, Red Riding Hood, Child Literature.

¿Qué enseñan los cuentos populares a los niños? Es la pregunta que en, algún momento, se han hecho padres, bibliotecarios, maestras o estudiosos al tomar entre las manos un ejemplar de los llamados “cuentos de toda la vida”, es decir, aquellos que, con algo más de propiedad, llamaríamos “populares”¹.

Las historias y peripecias que nos relatan tales cuentos pueden parecernos, en ocasiones, bastante truculentas (*Hansel y Gretel*, por ejemplo), en otras, sencillamente inhumanas (¿recuerdan el comienzo de *Pulgarcito*?²), muchas veces, machistas (¿siempre tiene que aparecer un príncipe?), frecuentemente, injustas (¿porqué los ricos casi nunca reciben un castigo?), exageradas (la princesa dormirá durante treinta años; si no adivinas mi nombre morirás a los tres días), escatológicas (“... se puso frente a todos los soldados con el culo en pompa y de un solo pedo los levantó por los aires...”), en fin, en cierto modo impropias de la sociedad actual o fuera de las normas de urbanidad al uso. Y, sin embargo, los cuentos populares permanecen y sobreviven, hasta el punto de que –hasta los más remisos– terminan acudiendo a los mismos, aunque solo sea como referentes culturales.

Se ha dicho, repetidamente, que los cuentos folclórico-populares cumplen con una misión fundamental. Durante milenios, –nos dicen M.C. Venegas, M. Muñoz y L.D. Bernal (1994; 205)–, los cuentos de hadas han sido repetidos una y otra vez. Se han ido refinando y han llegado a transmitir al mismo tiempo sentidos evidentes y ocultos. Este continuo enriquecimiento cultural y existencial permite, a este tipo de narraciones, dirigirse simultáneamente a todos los niveles de la personalidad, y expresarse de un modo que alcanza la mente no educada del niño. Al hacer referencia a los problemas humanos fundamentales y universales, especialmente a aquéllos que preocupan la mente del niño (el miedo, la seguridad frente a sus padres, la ausencia de éstos, la muerte) estas historias hablan a su personalidad en formación, estimulando su desarrollo.

Para poder superar los múltiples problemas psicológicos del crecimiento (frustraciones narcisistas, conflictos edípicos, rivalidades fraternas, dependencias de la infancia, etc.), el niño necesita comprender lo que está sucediendo en su conciencia, y enfrentarse a los impulsos de su inconsciente. El cuento representa para él una vía de contacto con

sus actividades interiores. Gracias al cuento, el niño puede lograr cierta comprensión y con ella la capacidad de luchar, no a través del entendimiento racional de la naturaleza y contenido de su inconsciente, sino ordenando de nuevo y fantaseando sobre los elementos significativos de la historia, en respuesta a sus pulsaciones inconscientes.

En este aspecto, los cuentos de hadas tienen un valor inestimable, ya que ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que les sería imposible llegar por sí solo. La ficción del cuento ofrece al niño –paradójicamente– una visión aceptable de la vida real, incluso en sus aspectos más crudos, aquéllos que normalmente se le esconden. Les enseña, además, a luchar contra las graves dificultades de la vida, a enfrentarse a su problemática interior y exterior, a dominar los obstáculos y a reparar, en lo posible, las injusticias. La muerte, el envejecimiento, la soledad, son temas habituales y casi privativos de los cuentos de hadas. Sólo a través de ellos los conocen y enfrentan los niños. Los modelos de actuación que ofrecen los personajes, la clara identificación posible con los mismos, el predecible y posiblemente ya conocido final, libera las angustias infantiles. Los niños llegan a saber que la felicidad es posible si se conquista día a día.

B. Bettelheim (1987; 9-19) ha descrito esta cualidad de los cuentos de tal forma que sus ideas se han convertido en una referencia indispensable:

Durante la infancia, estos cuentos nos introdujeron en un universo encantado cuya magia nos permitió dar rienda suelta a la imaginación cada vez que, como ocurría con frecuencia, las dificultades de la vida real amenazaban con aplastarnos. Por mucho que nos sintiéramos más o menos desalentados, subestimados o tratados injustamente por los adultos de nuestro próximo entorno, por mucho que temiéramos tener un comportamiento torpe o estúpido, estos cuentos de hadas nos brindaban la promesa de que un día, a despecho de las apariencias, dejaríamos atrás, alejándolo de nosotros para siempre, aquel estadio de inferioridad para echar a volar con alas propias; que nuestros méritos serían unánimemente reconocidos, que los esfuerzos que hacíamos por mejorar recibirían justa recompensa; y que todos aquellos de quienes sospechábamos

que trataban de engañarnos, hundirnos o abusar de nuestra buena fe recibirían el merecido castigo. Estas esperanzas y otras por el estilo, ya fuesen reales o imaginarias, son las que, alimentadas por los cuentos de hadas, nos permitieron superar con entereza las adversidades.

El cuento, en toda su diversidad de situaciones, ha provisto a innumerables generaciones infantiles de los instrumentos necesarios para vencer los miedos que generan las situaciones cotidianas y, también, aquellas que imaginamos o nos asaltan desde el fondo de nuestra fantasía. Gracias a los cuentos y a las enseñanzas que extrae a partir de las experiencias próximas y –al mismo tiempo– lejanas de sus protagonistas, el niño reconduce su propia actividad, se atreve a intervenir, busca cuando lo necesita la ayuda de un tercero, aprende a confiar en sus fuerzas y a apreciar la constancia como un valor indispensable en la vida, que le ayudará a resolver favorablemente las circunstancias adversas a las que inevitablemente habrá de enfrentarse³.

Las referencias a los cuentos de hadas suelen incluir, en efecto, la advertencia relativa al final feliz. Es cierto que suele ser lo habitual en, precisamente, los cuentos de hadas y casi no somos capaces de imaginar un cuento de este tipo que no termine de este modo. Pero no es la única manera que los cuentos tienen de enseñar al niño. La máxima del “final feliz”, frecuentemente ampliada, erróneamente, a cualquier historia destinada a los niños –y de marcadas, y a veces terribles, consecuencias en el ámbito de la edición de libros para niños– convive con la posibilidad del final desgraciado. Los niños no aprenden, en este sentido, únicamente a través de la vivencia dichosa que le proporciona la resolución exitosa de los inconvenientes o desgracias presentadas en la historia; también lo hacen a través del distanciamiento que conlleva un final desgraciado para el o la protagonista. Experimentar, aunque sea lejanamente y a través del otro, cómo Carmela es devorada por el Tío Lobo, o cómo, en *Los dos jorobados*, el segundo hermano no solo no pierde su joroba sino que le “cuelgan” la del primero, representa para los niños la oportunidad de conocer que las malas acciones tienen sus consecuencias o, incluso, que la mala fortuna puede jugar en nuestra contra, aunque no lo merezcamos.

A continuación, trataremos de mostrar cómo, en efecto, los cuentos enseñan a los niños que triunfar en la vida es posible, eso sí, con bastante esfuerzo y con algo de suerte. Pero también les enseñan que es posible fracasar, si no contamos con la fortuna de nuestro lado, incluso aunque nos esforcemos. Y es que, como en la vida misma, la suerte es fundamental. La fortuna se manifiesta de muy distintos modos y permite variar el final del cuento de forma decisiva. Personajes muy similares de un cuento a otro –y frecuentemente en un mismo cuento– pueden terminar felices o fracasados según los hados le sonrían o no. Por ejemplo: puede o no aparecer un leñador, un papá o una mamá, o un anciano o anciana dotados de mágicos poderes; puede o no surtir efecto determinada estrategia; o pueden los genios estar de mejor o peor humor. En muchas ocasiones, aunque no exista estrategia previa, el destino pone en el camino de los personajes algún objeto o ayudante que, en el momento decisivo, auxilian al protagonista y procuran su salvación o el éxito de la empresa. En otras ocasiones, no. Y otras veces, en lugar de ayudar, perjudican.

Todas estas cuestiones trataremos de probarlas a continuación acudiendo a las propias fuentes de los cuentos. Para ello, contaremos con la visita de cuatro protagonistas de excepción: cuatro Caperucitas.

Cuatro Caperucitas

La figura de Caperucita –protagonista de un breve pero enjundioso cuento– no ha dejado de interesar a niños, padres o estudiosos a lo largo de los últimos siglos. Un reconocido folclorista como lo es Antonio Rodríguez Almodóvar –a quien tendremos ocasión de volver a citar– nos confirma esta idea: “De cuantas historias han ocupado la mente infantil desde tiempos inmemoriales, ésta de Caperucita es, sin duda, la más enigmática. Bajo esa apariencia tan simple del encuentro de una niña con un lobo en el bosque, se oculta un cúmulo tal de símbolos, que no hay manera de desenmarañar su sentido. Y siguen y siguen apareciendo ediciones, interpretaciones, manejos de todo tipo, como si la humanidad, perdida en el bosque de su propia existencia, tuviera necesidad de explicarse qué demonios hay debajo del color

rojo de esa caperuza, o de la temeridad de una madre que manda a su propia hija a cruzar el bosque con semejante atuendo..., como para pasar desapercibida, vamos. Vamos. Ello ha hecho que psicólogos y psiquiatras (Bethelheim, Fromm...) no dejen de merodear también en torno a esta niña atrevida para hincarle, si no el diente, por lo menos el escalpelo” (A. Rodríguez Almodóvar, 2005).

De Caperucita se ha dicho, efectivamente, que era una niña inocente, que era demasiado atrevida, que era tonta o, incluso, que era cursi. Existen Caperucitas modernas que viajan a Manhattan o tienen la precaución de armarse de un revólver con el que enfrentarse al lobo. Y otras consiguen que se vuelva vegetariano. En cuanto a su caperuza, la podemos encontrar de todos los colores del arco iris. Todas merecerían un comentario, pero en esta ocasión nos detendremos en cuatro ejemplos que consideramos los más representativos (aunque no en todos los casos los más conocidos o evidentes).

1697

La primera versión que comentaremos es relativamente antigua; su recopilador, universalmente reconocido: Charles Perrault.

Perrault publica sus *Cuentos de antaño* (también conocidos como *Historias o cuentos del tiempo pasado*) en 1697. Previamente, en 1695, publica tres cuentos en verso (*Grisélidis*, *Piel de Asno* y *Los deseos ridículos*). Sus *Cuentos de antaño* contienen en total ocho cuentos, que todos conocemos –o pensamos que conocemos–: *La bella durmiente*, *Caperucita Roja*, *Barba azul*, *El gato con botas*, *Las hadas*, *La Cenicienta*, *Riquete el del copete* y *Pulgarcito*. De todos ellos, quizás sea Caperucita el más universal y conocido aunque, de hecho, una vez leída la versión que nos ocupa, más de uno puede sentirse sorprendido.

El comienzo de la historia y su desarrollo intermedio responden a la versión más difundida, la que todos conocemos: el encuentro con el lobo, el engaño, la llegada a la casa de la abuela (a quien efectivamente se come) y la sustitución de la misma. A partir de entonces, una vez la niña en el cuarto de la abuela...:

“Caperucita roja se desnudó y fue a meterse en la cama, donde se quedó muy sorprendida al ver cómo era su abuela en camisón. Le dijo:

–¡Abuelita, qué brazos más grandes tiene!

–Son para abrazarte mejor, hija mía.

–¡Abuelita, qué piernas más grandes tiene!

–Son para correr mejor, niña mía.

–¡Abuelita, qué orejas más grandes tiene!

–Son para oír mejor, niña mía.

–¡Abuelita, qué ojos más grandes tiene!

–Son para ver mejor, niña mía.

–¡Abuelita, qué dientes más grandes tiene!

–¡Son para comerte!

Y diciendo estas palabras, el malvado del lobo se arrojó sobre Caperucita roja y se la comió”.

Hasta aquí la versión de Perrault.

El cuento –consistente, abrumador– nos presenta una niña simplemente inconsciente, que no es que no atiende a las recomendaciones de su madre; tan solo, nos dice Perrault, “no sabía que es peligroso pararse a escuchar a un lobo”. Caperucita cae en la trampa, se entretiene cogiendo avellanas, corriendo tras las mariposas y haciendo ramilletes de florecillas... mientras el lobo toma por el camino más corto.

No queda aquí, si embargo, la inacción e ignorancia de nuestra primera protagonista. Caperucita comete un error fatal al no atender a los indicios que se le aparecen al llegar a casa de su abuela:

1. Al entrar en la habitación: “Caperucita, al oír el vozarrón del lobo, tuvo miedo al principio, pero, creyendo que su abuela estaba acatarrada, contesto: –Soy su nieta...”.
2. Al meterse en la cama de la abuela, tras desvestirse (lo cual tampoco es muy normal, digamos): “Caperucita roja se desnudó y fue a meterse en la cama, donde se quedó muy sorprendida al ver cómo era su abuela en camisón...”.

Caperucita desatiende pues, repetidamente, a hechos que –en condiciones normales– nos habrían hecho replantearnos nuestra actitud y

buscar situaciones menos “tensas”. De ahí que, lógicamente, sufra el final desgraciado que –didácticamente– plantea Perrault.

La efectividad de la historia, en términos absolutos es, por lo tanto, muy alta. Se trata, evidentemente, de un cuento ejemplarizante –al modo de los *exempla* medievales– que nos muestra las malas consecuencias de una conducta desordenada, atolondrada o irreflexiva. Caperucita, simplemente, no merece sobrevivir porque no ha usado de su inteligencia para escapar de una situación que, si se piensa bien, habría extrañado a cualquiera. En este sentido, coincide con numerosos cuentos “de advertencia”, en los que el protagonista recibe un castigo a causa de su comportamiento. Y en cuanto a su “efectividad formativa”, esta ha de equipararse a aquellos cuentos en los que el héroe o heroína recibe un premio por su astucia o inteligencia.

Numerosas versiones posteriores de Caperucita eliminan este valor y nos pintan a una niña mucho más cercana a lo que los modelos burgueses occidentales recomiendan, de acuerdo –por otra parte– con aquellas máximas psicológicas que aconsejan el recomendable “final feliz”.

1819

Los hermanos Grimm son, quizás, los folcloristas más conocidos y reconocidos universalmente. Gracias a ellos podemos disfrutar de ese acervo cultural que son los cuentos populares. Entre 1812 y 1815 publican, en dos volúmenes, los conocidos *Cuentos para la infancia y el hogar*, en los que recuperan y depuran numerosos relatos orales (entre los que se encuentran varios de los ya publicados por Perrault). En 1819 se publica una segunda edición, corregida y aumentada. En 1837 sale a la luz la tercera edición, completa.

Frente a la *Caperucita* de Perrault, los Grimm nos proponen un cuento edulcorado, más fácilmente digerible y, posiblemente, de mayor agrado de los niños. Para A. Rodríguez Almodóvar, a los hermanos germanos “se les coló esta niña traviesa en su colección alemana, sin darse cuenta de que no era tal cuento germánico, sino algo, una leyenda local, que una amiga francesa les contó. Así son las cosas. Y es necesario saber que, aunque intrusa, la Caperucita gala se adaptó a las

exigencias de la burguesía alemana, que en modo alguno estaba dispuesta a tragarse que el lobo se tragara a la niña y a la abuela, sin más. Así que lo arreglaron todo para que al final fuera un hombre, un cazador que por allí pasaba, tijera en mano, el que resolviera la situación y sacara de la barriga del depravado a las dos, abuela y niña, tan pimpantes” (A. Rodríguez Almodóvar, 2005).

Básicamente, por este motivo, la versión de los Grimm pierde gran parte de la eficacia instructiva de la que disfrutaba el cuento en la edición de Perrault. Analicemos las diferencias más significativas.

Por una parte, la madre de Caperucita advierte específicamente a la niña en torno a los peligros del camino: “Ve como es debido y no te apartes del camino, porque si lo haces te caerás y romperás la botella y entonces la abuela enferma se quedará sin nada”. A lo que la niña responde: “Sí, lo haré todo muy bien –dijo Caperucita Roja y levantando la mano se lo prometió a su madre”.

Durante la historia se producen, además, numerosos hechos que deberían haber alertado suficientemente a la niña. Por ejemplo: “cuando llegó la puerta estaba abierta y eso le sorprendió mucho”, o: “al entrar en la habitación todo parecía allí tan raro que pensó: «¡Ay, Dios mío, qué inquieta me siento hoy, con lo a gusto que estoy normalmente en casa de la abuela»”; además, al ver a su abuela (el lobo, en realidad) acostada, reconoce que tenía un aspecto muy extraño. La verdad es que, bien mirado, se mete ella sola en la boca del lobo.

El resto de la historia se desarrolla, en parte, por senderos conocidos: aparece un leñador que, extrañado por los ronquidos de la abuela, sospecha que se trata del lobo y, astutamente, le raja la barriga, de donde salen en perfecto estado la abuela y la niña, tras de lo cual llenan de piedras la barriga del lobo lo que, al final, le causa la muerte.

Los Grimm, además, incorporan un anexo en el que se presenta a una Caperucita ya advertida y mucho más desconfiada. En una segunda ocasión, encargada nuevamente la niña de llevar pasteles a su anciana abuela, dicen que vio un lobo que quiso convencerla para que se desviara del camino. Caperucita se guardó mucho de hacerlo y siguió derecha su camino y advirtió de ello a su abuela. La abuela, que ya también debía de olerse la situación, se las ingenia para, con la ayuda de su nieta, atraer al lobo hacia el tejado, de donde se desprende un delicio-

so olor a salchichas y que se encuentra justo encima de un gran pilón de piedra...:

Entonces el olor de las salchichas le subió al lobo a la nariz, se relajó y miró para abajo, hasta que finalmente estiró tanto el cuello que no pudo guardar el equilibrio y empezó a escurrirse. Y tanto se escurrió que se cayó del tejado y fue a parar justamente dentro del gran pilón y se ahogó. Caperucita Roja, en cambio, se fue muy contenta a casa y nadie le hizo ningún mal

¿Qué nos transmite esta versión? ¿Ayuda al niño?'

Antes que al niño, podríamos pensar, la efectividad del cuento se traslada al espacio de los progenitores, a los que se avisaría de la inconsciencia infantil y se instaría a no confiar en sus promesas. En cuanto a la recepción por parte del propio niño, éste observa y comprueba que, a veces, la vida ofrece una segunda oportunidad, aunque no lo merezca ni haya hecho acto o acción alguna para promover la resolución del conflicto en el que tontamente se puede haber visto inmerso. Formativamente es, quizás, la opción más amable, aunque la menos recomendable si se abusa de ella (especialmente durante la infancia y la adolescencia). ¿Qué pensaríamos, si no, de aquellos padres o maestros que continuamente recogen lo que los niños desordenan, sin invitarles, llegado el momento, a hacerlo ellos mismos? ¿Y de los educadores, padres y autoridades que permiten a los jóvenes dejar cada fin de semana, abandonadas en las calles de sus localidades, toneladas de basura en forma de botellas, vasos de plástico, bolsas, etc... con plena confianza en que siempre llegará un camión de limpieza y cientos de operarios a recoger lo que no se molestan en reciclar o depositar en los contenedores adecuados?

La segunda versión se separa, en cierta medida, de esta perspectiva. La niña ya está avisada y procura, aunque buscando la ayuda de un tercero, resolver su problema.

En su conjunto, la Caperucita de los Grimm nos presenta un modelo de cuento de advertencia mucho más ligero que la de Perrault, aunque también posible en la vida. A veces nos llega una segunda oportu-

nidad sin esperarlo; el azar nos puede ayudar, pero, eso sí, cuidado con reincidir.

Recomendable, sí, pero no exclusivamente.

1988

A veces Caperucita se deja la caperuza roja en casa y se disfraza de niña “normal”.

Es el caso de Jezabel –niña de inquietante nombre– quien se esfuerza por ser la mejor en todo, tal como solemos aconsejar a los niños que queremos o tratarnos de educar:

“Jezabel era una niña superperfecta.

Tan perfecta que la llamaban «Hipersúper Jezabel».

Cuando los niños salían del colegio, todos iban hechos un desastre. En cambio, Jezabel salía siempre hipersúper limpia. Jezabel tenía su cuarto muy ordenado. Guardaba cada cosa en su caja correspondiente y limpiaba los pis del gato sin esperar un momento. Cuando iba a jugar con sus amigos se mantenía siempre limpiísima (y se bañaba dos veces –dos– al día). Contestaba todas las cartas con una caligrafía preciosa y daba siempre las gracias agradecidísima. ¿Y en el cole? en el cole era, también, hipersúper magnífica en todo.

Cuando tuvo el sarampión, se tomó las medicinas sin rechistar (y dijo: “muchas gracias”, agradecidísima). Ella sola se abrochaba los botones, y se hacía unos lazos preciosos con los cordones de los zapatos. Jezabel nunca dejaba nada en el plato. Al terminar, colocaba el cuchillo y el tenedor de un modo perfecto. ¡Y jamás se metía los dedos en las narices! Jezabel daba excelentes consejos a los otros niños. Y es que, sinceramente, no hay nada como ser perfectos.

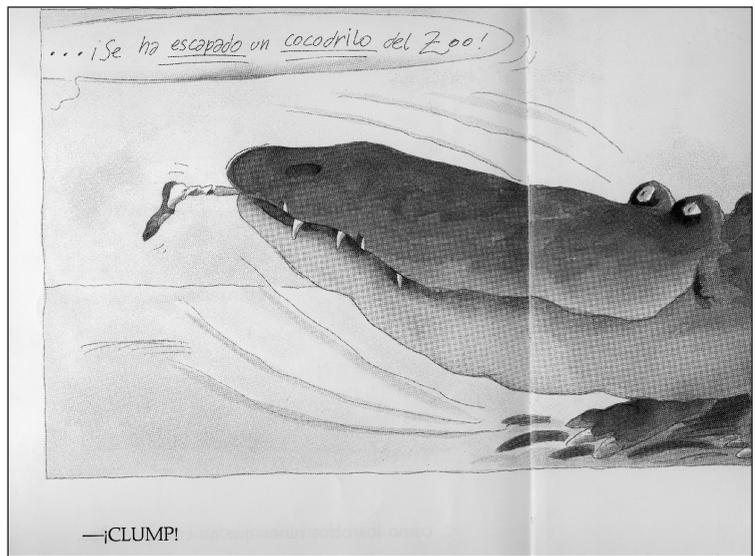
Un día, el Primer Ministro oyó hablar de Jezabel y le envió una medalla, por ser tan perfecta. Y colocó una estatua de Jezabel en medio del parque para que a todo el mundo le entraran ganas de ser perfectos.

Incluso salió en televisión, en un programa especial. Habló de sí misma, de su medalla y de las supercopas que había ganado por ser tan superlimpia, tan superpulcra, tan superamable... y por ser, con mucho, la mejor en matemáticas, lectura y caligrafía.

Hipersúper nunca hacia nada mal..., como los otros niños que no eran perfectos...”.

Tan perfecta que el lector u oyente comienza rápidamente a sentir cierta aversión por Jezabel, con quien no puede o no quiere identificarse. La niña, en efecto, provoca antipatía, aborrecimiento y resentimiento, hasta el punto de que merece –o creemos que debe merecer– nuestra reprobación. De hecho, el final del cuento –aunque inesperado y sorprendente–, sin dejar a nadie indiferente, no suele provocar reacciones contrarias en el auditorio. Veamos.

Llegados al punto donde dejamos la historia, aparece un cocodrilo..., que se la come...



definitivamente

Como el lobo se comió a Caperucita.

Jezabel, ella sola, *también*, se mete en la boca del lobo-cocodrilo, pero en esta ocasión, ino tiene culpa alguna! ¡Ni nosotros derecho a reprochárselo! Jezabel se ha limitado a obedecer las normas impuestas



por los adultos y, eso sí, ha ahogado sus impulsos infantiles (personales) hasta el punto de que carece de criterio para tomar una iniciativa autónoma que difiera del “programa” asumido. Esta Caperucita “al revés” tendría que haber abandonado el camino, haberse distraído con sus amigos y amigas; tendría que haber aprendido a defenderse por sí misma, haber defendido su espacio personal y sus derechos como niña; incluso haber defendido su derecho a equivocarse.

De hecho, más que de un cuento para niños se trata de una clara advertencia a los adultos: los niños tienen derecho a ser niños y no podemos hurtarles esta posibilidad porque, si no, la vida no nos dará –ni a nosotros ni a ellos– una segunda oportunidad.

A Jezabel, aunque no lo merezca, la suerte no le sonrío y, de forma similar a la Caperucita de Perrault, el destino la castiga irremisiblemente. Tan malo puede ser desobedecer como obedecer ciegamente. Y si alguien merece un reproche, es –sobre todo– el adulto que no ha sabido educar adecuadamente a esta peculiar Caperucita.

2005

Una versión inusual y absolutamente imprescindible es la que propone, de Caperucita, Antonio Rodríguez Almodóvar. Este escritor, de mención inevitable cuando se trata de estudios folclóricos, recupera una versión anterior a la de Perrault que titula *La verdadera historia de Caperucita*. En la misma representan una cierta novedad la presencia de un animal familiar (un gato) que avisa del peligro a la niña, un cierto ritual del desnudamiento de Caperucita (que pregunta al lobo-abuela dónde dejar cada prenda) y las sospechas evidentes que muestra Caperucita durante la famosa retahíla de preguntas. Tal como afirma otro ilustre de la crítica literaria infantil, Marc Soriano:

Las versiones de procedencia oral del cuento que se han podido recoger en nuestra época, por ejemplo las que recolectó C. Joisten en el Delfinado o Paul Delarue en la región de Morvan, por lo general, y como no podría ser menos, han sufrido la influencia de su ilustre antecesor. Las que son anteriores o independientes de Perrault (que las hay) son reconocibles por una serie de rasgos que se mantuvieron a pesar de la fama del texto publicado en 1697: el motivo cruel (seguramente reflejo de una estructura primitiva) de la carne y la sangre de la abuela colocadas sobre la mesa y ofrecidas en almuerzo a la niña; el motivo del animal familiar –gato, gata o pájaro– que le revela a la niña lo que está comiendo; el episodio del “desnudamiento ritual” de Caperucita, quien, cada vez que se quita una prenda le pregunta al lobo dónde la tiene que poner, lo que acarrea una respuesta críptica o francamente amenazante de la bestia, y, por fin, un “final feliz” que no se asemeja al que recogieron los Grimm y que utiliza el motivo folklórico con resonancias escatológicas de la “urgencia liberadora”: la niña, para escapar del monstruo, pretexto una necesidad urgente; la bestia, desconfiada al principio pero finalmente engañada, termina por consentir, no sin antes atarla con un hilo, del que ella, por supuesto, se libera.

Siguiendo este modelo, Almodóvar nos cuenta una versión de rai-gambre folclórica esencial, de la que se proyecta un contenido didác-

tico sumamente aprovechable por los niños. La historia se desarrolla por los cauces conocidos –el lobo engaña a la niña y le hace tomar el camino más largo, tras de lo cual se come a la abuela– hasta el momento en que Caperucita llega a su destino. Entonces se percata de lo raro de la situación:

Al poco llegó Caperucita, con su canastito, su capa roja y sus flores recién cortadas. ¡Pam, pam!, llamó.

– ¿Quién es? –preguntó el lobo, fingiendo la voz de la abuela.

Soy yo, Caperucita, que te traigo unos bollos, una botella de leche, ¡y un ramito de flores silvestres!

–Esta bien, hijita. Tira tú misma de la cuerda y levanta la tarabilla.

Caperucita así lo hizo y entró. Muy despacio, porque apenas se veía nada.

–¡Qué oscuro está esto, abuelita!

–Más oscuro está el corazón del lobo –dijo el gato, detrás de las cortinas. Pero Caperucita no lo oyó bien y le pareció que era algo que había dicho la abuela.

–¿Qué dices, abuelita?

–Nada, nada, son mis tripas.

–¿Tienes hambre?

Entonces dijo el gato:

—No te fíes, Caperucita, y lárgate con la cestita.

–¿Qué dices, abuelita?

–¡Nada, nada, son mis tripas!

–Te he traído los bollos de leche que hace mi mamá...

–La verdad es que me apetecería más un poco de carne. ¿A, ti no?

Y el gato decía:

–¡Que es el lobo, Caperucita, que es el lobo...

Tanto insiste el gato que, al final, tras dar un salto, termina por asustar a la niña, a la que no se le ocurre otra salida que imeterse en la cama con la que cree su abuelita!

Caperucita nota entonces que su supuesta abuela es muy velluda –“es para calentarte mejor”–. Y el lobo, entretanto, comienza a desnudarla:

–Abuelita, ¿qué me haces?

–Te quito la caperucita. No querrás dormir con ella, ¿verdad?

–Sí, no, bueno... ¿Dónde la pongo?

–A los pies de la cama.

–Caperucita se levantó. Luego dijo:

–¿Y dónde pongo el corsé?

–Échalo al fuego, que ya está viejo.

–¿Y dónde pongo el vestido?

–Échalo al fuego, que está deslucido.

A Caperucita le extrañaron mucho aquellas respuestas y empezó a caminar por la habitación, buscando dónde dejar la ropa, en vez de tirarla al fuego...

Esta Caperucita es ya, evidentemente, otra niña; algo incauta, pero no tonta. Sospecha dónde se ha metido y empieza a meditar la forma de librarse. Sin embargo, el gato vuelve a asustarla, empujándola a volver junto al lobo. Comienza entonces la conocida retahíla de preguntas:

–Abuelita, abuelita, ¡qué uñas tan grandes tienes!

–Es para rascarme mejor.

–Abuelita, abuelita, ¡qué hombros tan anchos tienes!

–Es para llevar mi haz de leña mejor.

–Abuelita, abuelita, ¡qué nariz más grande tienes!

–Es para aspirar mi tabaco mejor...

Momento en el que Caperucita, ya definitivamente extrañada, se fija en la boca del lobo y le espeta:

–Abuelita, abuelita, ¡qué me estoy haciendo caca!

–Ay, hija, ¡qué ocurrencia tienes! ¿ahora?

–¡Sí, ahora! ¡No me puedo aguantar!

–Está bien, sal un momento fuera, pero no tardes, que hace mucho frío y andan por ahí los lobos.

–Que me lo digan a mí –dijo Caperucita, pero en voz muy baja...

El recurso humorístico a la caca sirve espléndidamente al autor-contador-cuentacuentos para desdramatizar la situación, aliviar la tensión provocada y relajar el ambiente, abriendo la puerta a un nuevo final que nos presenta a una Caperucita mucho más inteligente, capaz de engañar a su oponente y escapar del apuro en el que ella misma, por su inconsciencia inicial, se ha metido. En efecto, aunque el lobo la ata con una cuerdecita, la niña, mientras supuestamente hace sus necesidades, se dedica a morder y morder la cuerda, hasta que consigue romperla y huir:

“Cuando el lobo se dio cuenta, salió corriendo detrás de ella. Claro que Caperucita le llevaba un buen trecho, porque además ya se había dado cuenta de cuál era el camino más corto.



Corriendo corriendo llegó a su casa y al lobo lo dejó con tres palmos de narices.

–¡Pero hija! ¿De dónde vienes tan sofocada? –preguntó la madre–. ¿Y tu caperuza roja, con lo linda que era?

Entonces la niña contestó:

—A los pies de la cama la dejé,
iy no vuelvo a por ella
aunque de frío me muera!”.

Hace algunos años pregunté al propio Rodríguez Almodóvar qué versión prefería de otro conocido cuento: *El medio pollito*. Del mismo existen, como en el caso de *Caperucita*, varias versiones. Fernán Caballero, movida por indudables intereses de clase, lo hace fracasar en su intento de ir a la ciudad, adonde ha ido para mejorar su aspecto y para ver al rey y a la reina. Almodóvar, al contrario, pinta un personaje amable y amigo de sus amigos, de los que recibe ayuda cuando se ve en problemas y gracias a los cuales consigue su propósito. La editorial Kalandraka, con el título de *El pollito pelado*, ha publicado la misma historia; en ella, el protagonista no hace nada por ayudar a los compañeros que encuentra durante el trayecto a la ciudad y, sin embargo, recibe su ayuda en el momento esencial.

La respuesta que recibí entonces ha iluminado ahora este trabajo: todas, siempre que se trate de ediciones cuidadas y de calidad. El medio pollito de Fernán Caballero convive con los demás e, incluso, con otros, como el gallo Quirico. En unos casos, triunfa; en otros, fracasa; a veces, tiene suerte; otras, no; a veces, merece triunfar, pero fracasa; y al revés. Y todos informan al niño de lo compleja que es la vida, como lo hacen las Caperucitas que en esta ocasión nos han ocupado.

No se trata, evidentemente, de contar una tras otra las diferentes versiones de los cuentos en cuestión. Se trata de ofrecer al niño —mediante historias muy diversas— las distintas posibilidades que el azar de la vida nos puede deparar, insistiendo —como los propios cuentos ya se encargan de hacer— en que el trabajo y el esfuerzo suelen recompensarse con el éxito, y al contrario, en que la desgana, la inconsciencia, la desidia y el abandono nos pueden llevar, frecuentemente, a renunciar a nuestros propósitos.

BIBLIOGRAFÍA

Bettelheim, B.: *Cuentos de Perrault*, Crítica-Grijalbo, Barcelona, 1987.

Montes, G.: “Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia”, en *Espacios para la lectura*. Órgano de la red de animación a la lectura del Fondo de Cultura Económica, México, año I, núm. I, invierno de 1995, pp. 4-6.

Perrault, Ch.: *Cuentos completos*, Anaya, Madrid, 1997.

Grimm, J. y W.: *Cuentos*, Círculo de Lectores–Galaxia Gutenberg, Barcelona, 1996.

Soriano, M.: *La literatura para niños y jóvenes*, Colihue, Buenos Aires, 1995.

Rodríguez Almodóvar, A.: *La verdadera historia de Caperucita*, Kalandraka, Sevilla, 2004.

Rodríguez Almodóvar, A.: “Juguemos con Caperucita”, en <http://www.cervantesvirtual.com>, 2005.

Rodríguez Almodóvar, A.: *Cuentos al amor de la lumbre*, Anaya, Madrid, 1990.

Ross, T.: *Hipersúper Jezabel*, SM, Madrid, 1990.

Venegas, M.C., Muñoz, M. y Bernal, L.D.: *Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula*, Aique, Buenos Aires, 1994.

NOTAS:

¹ Incluyo ahora bajo este concepto tanto los de origen folclórico – maravillosos, de hadas y de costumbres– como aquellos otros que, por su popularidad y su tipología, presentan ambientes, personajes y acciones similares (tal es el caso, por ejemplo, del *Patito feo*, de H.C. Andersen).

² Véase la versión que de este cuento recoge Perrault. Nos referimos a aquel en el que el leñador y la leñadora deciden abandonar en el bosque a sus propios hijos (¡¡no una, sino dos veces!!). Los cuentos que con este título recogen los hermanos Grimm contienen argumen-

tos diferentes.

³ Es precisamente, la presencia de la dificultad, del obstáculo, de lo malvado –del mal, en definitiva– lo que ha hecho pensar a muchos adultos que este tipo de historias no deberían ser contadas a los niños. Y sin embargo, como apunta B. Bettelheim, es precisamente esta concreción de lo malvado en el cuento lo que lo hace especialmente indicado para los niños: “... sobre todo porque dan pie a que las angustias indeterminadas se concreten y se tornen, al propio tiempo, más dominables. Son mucho más terribles y difíciles de afrontar las angustias inconcretas que aquellas que quedan bien dibujadas. El cuento de hadas permite al niño tomar contacto con ellas al proyectarlas sobre los personajes maléficos que se le han hecho familiares a través del cuento, o bien haciéndoles tomar cuerpo a compás con los acontecimientos en él relatados. Cuanto más se localiza la fuente de nuestras angustias, mejor las podemos gobernar. Es preferible tener miedo de todos los animales que de algo vago que no somos capaces de localizar ni de identificar y que, por lo tanto, cabe recelar que se nos venga encima en el momento menos pensado y sabe Dios dónde. Y también mucho mejor no tener miedo más que del lobo –que, por otra parte, ya no merodea tanto en torno nuestro– que tenerlo a todos los animales del mundo. Cuanto más logremos concretar la angustia, menos nos obsesionará y cuanto más nos familiaricemos con ella, más posibilidades habrá de hallar manera de aplacarla y, de paso, conjurar el mal y protegernos de él” (B. Bettelheim, 1987; 16). Graciela Montes (1995), otra conocida especialista en Literatura Infantil, también ha opinado en torno a esta cuestión: “La querrela entre los defensores de la “realidad” y los defensores de la “fantasía” es una vieja presencia en las reflexiones de los pedagogos acerca del niño y de lo que le conviene al niño. Según el parecer de muchos, una de las cosas que menos les convendría a los niños sería precisamente la fantasía. Ogros, hadas, brujas, varitas mágicas, seres poderosos, amuletos milagrosos, animales que hablan, objetos que razonan, excesos de todo tipo deberían según ellos ser desterrados sin más complicaciones de los cuentos. El ataque se hace en nombre de la verdad, de la fidelidad a lo real, de lo razonable... Estoy convencida de que, en esta aparente oposición entre realidad y fantasía, se esconden ciertos mecanismos ideológicos

de revelación/ocultamiento que les sirven a los adultos para domesticar y someter (para colonizar) a los chicos... El corral protege del lobo, ya se sabe, pero también encierra. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos controladores, tanto la fantasía descontrolada —la que se atreve a todo, la que se vuelve fácilmente sensual o sangrienta y cruel— como la realidad se cuelan dentro del corral”.

DE LA PALABRA / ORACIÓN AL TEXTO / DISCURSO

José Antonio González Montero



RESUMEN:

Tratamos la lingüística del texto como una disciplina de síntesis. Es por ello por lo que exponemos una serie de cuestiones epistemológicas y nos detenemos en el significado del término texto. Hacemos una exposición breve de las propiedades textuales, pero es en la denominada coherencia o cohesión lógico-semántica donde empleamos más tinta. El tratamiento que damos a este centro del artículo bascula entre dos polos: mecanismos lingüísticos que conforman dicha coherencia, y mecanismos no lingüísticos generadores de coherencia / cohesión: recursos pragmáticos.

Palabras clave: lingüística del texto, pragmática, coherencia, cohesión.

ABSTRACT:

We consider linguistics of the text as a discipline of synthesis. This is the reason for our raising a series of epistemological questions and we stop with the meaning of the word text. We make a brief exhibition of the properties of the text, but it is in the so called logical-semantic coherence or cohesion where we put most emphasis. The treatment given to the centre of the article balances between two poles: linguistic mechanisms which make up the mentioned coherence and non-linguistic mechanisms coherence/cohesion generators: pragmatic resources.

Keywords: Linguistics of the text, pragmatic, coherence, cohesion.

INTRODUCCIÓN

Hemos querido sistematizar con este artículo la vertiente lingüística de la Gramática del discurso. Hasta el momento no hemos encontrado monografías de esta temática que desarrollen la dimensión del texto como signo lingüístico¹ que es, parcelándolo en sus planos y niveles. Es nuestra intención realizar el esbozo de esta misión en estas escasas páginas, las cuales se reducen a una exposición general de una nueva tendencia de trabajo escolar en las clases de lengua.

Como corolario, mediante este artículo planteamos un nuevo punto de vista para exponer una vía de acceso a las clases de lengua.

Nuestro trabajo se encuentra a caballo entre dos fases: Por una parte, un primer acercamiento generalista incluido como capítulo en un manual universitario del que suscribe² donde se describen de manera expositiva las diferencias de la Lingüística Textual con respecto a tendencias anteriores y donde se muestran las características textuales desde una perspectiva divulgativa. Por otra parte, un libro monográfico sobre Lingüística Textual³ que está redactándose en la actualidad y que esperamos que salga a la luz en este curso escolar; en él profundizamos en una nueva posibilidad de enfoque de esta disciplina emergente.

En este último sentido se vehicula el presente artículo que sirve como introducción del mencionado libro en el que desarrollamos el concepto de texto, sus características definitorias y sus posibilidades didácticas en la escuela.

Desde este punto de vista, las presentes páginas tienen un planteamiento de corte epistemológico. La extensión que permite esta publicación nos posibilita exclusivamente un esbozo teórico y una esquematización de un enfoque de estudio novedoso según la bibliografía al respecto. El necesario aterrizaje en el desarrollo práctico se efectúa en el mencionado libro al cual remitimos.

Partimos del concepto de texto y proponemos el estudio de sus propiedades desde una perspectiva diferente basada en la división en características inmanentes al territorio lingüístico y las propias de dominios extralingüísticos colindantes con la Psicología, Sociología, Filosofía, Pragmática,...

De las fuentes mencionadas aprovechamos materiales para estas

páginas.

Tenemos que reconocer que el acercamiento y profundización en la Lingüística Textual la hicimos presuponiendo que se trataba de un enfoque que daba un vuelco absoluto a los planteamientos del trabajo escolar en la materia de Lengua.

El progresivo conocimiento de las bases profundas de la actividad con el hecho lingüístico nos ha devuelto la tranquilidad al comprobar que muchos maestros y profesores hemos estado realizando en nuestras clases labores muy cercanas a estos nuevos aires, aunque de forma parcelada. Uno de los grandes valores de esta nueva tendencia ha sido cohesionar dichas parcelas hasta conformar un sistema de trabajo que está en coherencia con la realidad del hecho comunicativo en la calle. Acercar la realidad de la comunicación a la manera de aproximarse didácticamente a ella ha sido su valor.

Nos confesamos seguidores hasta el momento de la Lingüística Estructuralista. Sin embargo, la visión que ha aportado del sistema lingüístico la Lingüística o Gramática del Texto ha cambiado de manera definitiva planteamientos que, o tenían huecos fundamentalmente en la incardinación de la semántica con las estructuras morfosintácticas, o eran explicados de una manera demasiado rígida por parte de los estudios que hasta ella se habían realizado en el ámbito de la lengua por parte de la Gramática llamada "tradicional". La Semiología o Semiótica⁴ entraba en escena con fuerzas renovadas.

Esto se debía a que dicha escuela de raíces europeas se orientaba hacia el estudio de la *lengua*, pero el otro extremo de la dicotomía, el *habla*, la *parole* de Saussure quedaba desvalido de atención. Era necesario un estudio riguroso y científico de la estructura lingüística, las unidades progresivamente incluyentes de las anteriores y sus reglas combinatorias se convertían en el centro de atención. Se las atendía desde la perspectiva eminentemente científica: la descriptiva. Atrás quedaba la orientación normativa de la Gramática tradicional. Se había avanzado mucho.

Pero uno de los subplanos en los que se había dividido el signo lingüístico no encontraba explicación y desarrollo en el mismo nivel de profundidad que la vertiente fónica o morfosintáctica; nos referimos al

semántico (dado que el subplano léxico estaba muy en consonancia con el morfológico).

Para solucionar esta falta de equilibrio en la investigación apareció una escuela estadounidense, la Gramática Generativa y Transformacional volcada fundamentalmente en ese aspecto deficitario.

A ellas se une más ayuda: los hallazgos de la Sociolingüística y la Psicolingüística

Por último, se le suma las aportaciones de la Pragmática. Con la unión de todas nos surge un resultado globalizador de la comunicación oral humana: la Lingüística o Gramática del Texto

De todo lo anterior se deduce que seguimos siendo deudores de los trazados estructuralistas, pero, a la luz de las evidencias en el sentido de mejora en la explicación del lenguaje humano, nos vemos obligados a ir cambiando los puntos de mira hasta orientarnos hacia diseños más globales, más textuales que recojan la magnitud del hecho comunicativo en toda su esplendor. Sólo así llegamos a comprender un aspecto que se escapa a planteamientos estrictamente lingüísticos en el sentido más tradicional del término, la magia que pueden desprender las palabras, los mensajes, cómo un ser humano comunica algo más que palabras, sujetos, predicados, complementos, ... cuando se expresa.

Repetimos que al profundizar en el estudio de esta nueva disciplina, descubrimos que sus planteamientos generales han sido seguidos por los docentes en los trabajos en torno al comentario de textos desde antes de aparecer como tal tendencia.

Siempre se ha partido de la elección del tema, a esto seguía la elaboración de la estructura acorde con dicho tópico. Esta estructura dividía el desarrollo de dicho asunto en diversas partes relacionadas con el planteamiento general. No estamos hablando de otra cosa que de macroestructuras⁵ y microestructuras textuales a las cuales nos referiremos a lo largo de estas páginas.

Decir macroestructura global o *tema* es decir lo mismo, decir macroestructura parcial o *estructura* es lo mismo, decir macroestructura secundaria o *subapartados* con sus respectivos subtemas es referirnos a lo mismo. Nos faltaba la integración del contenido con la

forma, la investigación de los recursos léxico-semánticos, morfosintácticos y pragmáticos que cohesionan las secuencias.

Dicho de una manera muy directa y simple, podríamos afirmar que esta nueva tendencia aúna los hallazgos del comentario de textos tradicional, con su faceta de análisis del contenido y de la forma de expresión, con los aportes de la Gramática Generativa y Transformacional y con los de la Pragmática. A lo largo de estas páginas intentaremos perfilar las mutuas aportaciones de las tres vías de estudio hasta conformar esta nueva y global visión del texto en línea con la tendencia socio-económica actual: la globalización.

No queremos terminar esta introducción sin agradecer la inestimable ayuda que han supuesto para las primeras aproximaciones a la materia las publicaciones de Enrique Bernárdez a la hora de exponer con profundidad y didáctica los, en algunas ocasiones, intrincados conceptos nuevos. Le agradecemos especialmente la aparición en su primera obra de envergadura sobre este tema⁶ de un pequeño diccionario sobre terminología específica de Lingüística Textual, con 54 entradas y unas indicaciones bibliográficas generales y específicas para cada uno de los apartados que componen su texto, los cuales, si consultamos el índice de la obra mencionada, nos dan una amplia visión de los sectores que necesitamos dominar para conocer estos nuevos territorios.

LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO DISCIPLINA DE SÍNTESIS

La mencionada Lingüística Estructural ha sido hasta el momento una de las disciplinas que más luz han aportado al estudio de los actos comunicativos. No obstante, se ha observado la insuficiencia de sus planteamientos para explicar hechos de habla que trascendían las meras relaciones morfofuncionales de los elementos y las interrelaciones de estos con su semántica.

Partiendo, pero trascendiendo de ella, se ha dado un paso más hasta la configuración de un sistema de estudio que necesita de las aportaciones estructuralistas pero que descubría que las articulaciones

(en el sentido de signo lingüístico articulado) sintácticas estaban necesitadas de la incardinación *actualizada* en los actos de habla.

Así, se acudía en cierto modo a la teoría generativista y transformacional de Noam Chomsky en el sentido de que los contenidos significativos que quieren ser expresados en las sesiones de intercomunicación humana experimentan cambios estructurales en el plano de la forma de expresión cuando se materializan los actos de habla. Estructura profunda y superficial vienen a ayudar, aun sin ser nombradas explícitamente, a la Gramática de Texto.

El estudio de la oración simple como centro generador de enunciados se intentó realizar desde presupuestos estructurales, pero los cambios que pueden efectuarse en esas redes compuestas de sujeto y predicado al convertirse en enunciados de los mensajes o simplemente en textos componentes de conversaciones de corto alcance trascendían el mencionado análisis estructuralista de dicha oración simple.

El orden lógico de los elementos oracionales se cambia con demasiada asiduidad al emitir mensajes como para poder deducir leyes inamovibles de construcción sintáctica. Provocado por esta libertad de colocación, la ayuda de corte psicológico y pragmático había entrado con fuerza en la explicación de los hechos de comunicación.

De esta forma, el nuevo enfoque de esta disciplina se dirige hacia el estudio del sentido más que del significado de los mensajes. Nos explicamos: O. Loureda⁷ se refiere a los niveles del lenguaje, diferenciando tres: el universal, el histórico y el individual que son complementarios, simultáneos y autónomos entre sí, dado que utilizan reglas de acción distintas. El contenido universal se dirige a la *referencia*, a la capacidad de designación del lenguaje, que es general para todos los humanos, a la realidad, cualquiera que sea la lengua. El plano histórico se relaciona con la libertad de cada lengua con respecto a esa referencia general humana, mediante la cual cada una de ellas utiliza sus leyes lexicosemánticas, morfosintácticas y fónicas para expresar dichos contenidos; aquí aparece el concepto de *significado* asociado al concepto de lengua como lo conocemos en los manuales al uso. El tercer estrato está constituido por lo individual: llegamos al *sentido* (también denominado por Loureda *función textual*), asociado al habla, que trasciende la referencia universal y el significado histórico y hace entrar en escena el

contexto, la situación con sus interlocutores y las finalidades comunicativas.

CUESTIONES EPISTEMOLÓGICAS

¿Supone la Lingüística del Texto una cuarta revolución en los estudios sobre el lenguaje?

¿Es la Lingüística del Texto un reflejo de las perspectivas de enfoque en el estudio de sus respectivos objetos de cada una de las ciencias?

Hasta el momento son habitualmente reconocidas tres cambios profundos en el enfoque de estudio de la realidad lingüística en las relaciones de la ciencia lingüística con otras disciplinas: el planteamiento neogramático, el estructuralista y el generativista.

Parece evidente que la disciplina que abordamos en estos momentos supone diferencias sustanciales en sus planteamientos teóricos si la comparamos con enfoques precedentes, aunque en sus métodos de análisis las diferencias son menos profundas.

La principal diferencia estriba en que la Lingüística Textual intenta un abordaje global al estudio del lenguaje, no parcelado como lo ha sido hasta ahora. Bien es cierto que los sectores que han sido trabajadas han sido fundamentales para el avance del conocimiento de los procesos de comunicación, el enfoque histórico neogramático, el sincrónico centrado en el sistema estructurado de signos de Saussure y sus seguidores, o la interpretación de la gramática / lingüística como parte de la psicología de Chomsky: el lenguaje se sigue entendiendo como 'fenómeno social' al igual que se hacía en el Estructuralismo, pero ahora debe enfocarse desde la psicología del individuo.

Los planteamientos anteriores son la base de los estudios de la disciplina de la que versamos en estas páginas, pero el cambio de perspectiva reside en el objeto de estudio. Los tres enfoques anteriores eran conscientes de la existencia de más aspectos de los que ellos estudiaban con profundidad en el lenguaje. El esfuerzo de la Lingüística del Texto se concentra en observar el lenguaje desde la perspectiva de la realidad, lo que fuerza a estudiarlo desde una perspectiva global. Esta es la respuesta a la segunda pregunta planteada en las líneas ini-

ciales de este apartado. Actualmente se tiende a superar la división en círculos cerrados de cada una de las ciencias; por el contrario, se tiende a abrir los estudios a las aportaciones que puedan realizar otras disciplinas o ciencias. Ya los objetos y los métodos de estudio de esos objetos no diferencian de forma excluyente a las ciencias. El terreno no está tan delimitado como antaño. Una afección cutánea no es estricto objeto de estudio de la dermatología, la psiquiatría aporta información en cuanto a la somatización con esa sintomatología de ciertas tensiones emocionales. Surgen incluso disciplinas nuevas de estudio que se han creado para unir la separación que existía entre otras que estudiaban un mismo objeto: pensemos en la ecología.

Todo lo anterior nos lleva a la consideración de la Lingüística del Texto como una tendencia de estudio de corte interdisciplinario debido a la gran cantidad de factores diversos que intervienen en unos de los hechos que nos hace ser auténticamente humanos la capacidad de intercomunicación mediante un vehículo tan complejo como es el lenguaje. Contiene tantas facetas el complicado poliedro del lenguaje que hace necesario el aporte de visiones parciales de expertos en distintos tipos de investigación. En la imbricación de tales hallazgos residirá la globalidad del estudio

SIGNIFICADO DEL TÉRMINO *TEXTO*

Los términos *discurso*, *enunciado*, *acto de habla* o *texto* se suelen utilizar como sinónimos en las distintas publicaciones al uso. De igual forma actuaremos nosotros. No obstante, conviene marcar algunas diferencias que se observan en algunos autores.

Enunciado se suele entender como la unidad realmente mínima de comunicación en el sentido de tener sentido global e intención comunicativa independiente expresable mediante el tradicional *tema* de los comentarios de textos tradicionales. Así el mensaje, *Abierto todo el día*, no posee la estructura de oración⁸ pero porta el significado de *advertencia* y se convierte en un enunciado que junto con otros forma un texto. De esta forma, un texto puede estar constituido sólo por un

enunciado o por un conjunto de ellos en el caso de que estemos ante un hecho oral plurigestionado, la tradicional conversación.

Numerosos autores de Lingüística Textual utilizan *texto* como sinónimo del acostumbrado *discurso*; es el caso de Enrique Bernárdez, aunque el campo de actuación es más restringido en el sentido tradicional, pues el segundo término se refiere a las producciones que tienen como referencia estricta las materializaciones de la *lengua*, del *sistema*. Van Dijk asigna a *texto* la faceta abstracta de la dicotomía, siendo *discurso* el conjunto de unidades coherentes y cohesionadas realmente expresadas.

E. Coseriu en sus publicaciones más recientes hace aparecer el término *discurso* a diferencia del *habla* de sus primeras etapas⁹ y, en este caso, lo da como complementario de *texto*; mientras que el primero denota el proceso de emisión de un mensaje en una situación concreta de comunicación, el segundo indica su efecto.

La definición más extendida de texto es la de acto de habla.

El número de definiciones de texto hasta el momento es elevadísimo. Baste decir que E. Bernárdez¹⁰ aporta once. Este mismo autor enuncia cinco criterios para la estructuración de las definiciones:

- “1) texto como unidad comunicativa,
- 2) texto como (producto de) actividad,
- 3) texto como sucesión de oraciones,
- 4) texto como signo lingüístico,
- 5) otros criterios (cierre semántico, existencia de relaciones internas, etc.)”¹¹.

Las características que enmarcan este texto vienen marcadas por tres factores indispensables, en primer lugar, por su esencia comunicativa que implica ser realizado como una actividad más del ser humano con una finalidad determinada, lo cual realza su esencia pragmática, y por realizarse entre dos o más interlocutores durante el tiempo de codificación o decodificación; en segundo lugar, por su realización en una situación de habla concreta que condiciona su producción y su recepción en unas condiciones espaciales, temporales y con unos

interlocutores con relación afectiva determinada; y en tercer lugar, por su carácter estructurado interno en torno a unas leyes que hacen posible su significado y el éxito del acto comunicativo en dependencia del tipo de texto que se trate y del sistema lingüístico que se utilice.

Estas leyes son las que condicionan que no toda sucesión de oraciones forme un texto. Aquellos conjuntos a los que les falte estructuración y enlaces oracionales que les den cohesión no pueden recibir tal consideración. Sin embargo, “los escritos o intervenciones orales de los alumnos en clase pueden contener errores muy variados que, si bien no “estropean” el texto notablemente, sí dificultan la comprensión: ideas poco claras o repetidas, desórdenes en la información, incorrecciones gramaticales, vocablos demasiado vulgares, una presentación chapucera, una pronunciación descuidada, etc.”¹².

Encontramos autores que conciben el *texto* como actos de comunicación en general, sin restricción al campo oral o escrito. Así, la del teórico soviético Jurij M. Lotman (1979), estudioso de la semiótica de la cultura, para el que *texto* es “cualquier comunicación que se haya realizado en un determinado sistema de signos. Así, son textos un ballet, un espectáculo teatral (...), un poema o un cuadro”¹³.

En esta nueva tendencia¹⁴ existente en los estudios lingüísticos – aunque ampliadas sus fronteras- la palabra *texto* ya no alude al mismo referente que lo hacía en épocas anteriores en la escuela: *fragmento literario de autor renombrado*. En estos momentos significa: *cualquier tipo de mensaje completo producido en un acto de comunicación proveniente de cualquier sector de la actividad humana, mediante cualquier tipo de canal, cualquiera que sea su contexto situacional, su extensión, su finalidad, su emisor y su intención al efectuarla*.

No obstante, el enfoque, en nuestra particular visión de esta disciplina, será fundamentalmente -aunque no estrictamente- lingüístico entendido como lo hemos hecho hasta el momento. A los planteamientos lingüísticos, gramaticales, en sus vertientes fónica, morfosintáctica y léxico-semántica habrá que añadir la ayuda de una disciplina que suscita cada vez más interés desde los planteamientos iniciales de Peirce que investiga el poder de la finalidad con la que nos comunicamos. Nos referimos a la Pragmática¹⁵. La comunicación busca unos fines, es práctica en sus planteamientos, persigue conseguir la finalidad de

la intención con la que se efectuó y obtener lo buscado. El acto tendrá, por lo tanto intención comunicativa y estará enmarcado en una situación que la mayoría de autores llaman contexto o contexto situacional.

Lo anterior trae como consecuencia tener más en cuenta de lo que lo hacía hasta el momento la Lingüística tradicional al receptor del mensaje, la situación físico-temporal en la que se realiza, así como tener en mejor consideración los mecanismos que utilizamos en la configuración y expresión del texto. En un plano sociolingüístico, no sólo los niveles de lengua, los sociolectos, deberán ser tenidos en cuenta, sino también los niveles de habla, los registros, e incluso los distintos tipos de textos que elaboramos según la situación de comunicación -cuestión esta más coincidente con la Pragmática- deberán ser atendidos por estos nuevos planteamientos. Si además de esto, unimos que tanto emisor como receptor se convierten en seres múltiples en la mayoría de las situaciones de la vida, llegaremos a la conclusión de que uno de los momentos en los que mejor se observa el poder de la lengua es en aquellos en que nos hacen ser animales singulares, únicos, animales que conversan.

Hasta ahora se ha trabajado con palabras u oraciones en las clases de lengua dedicadas a la gramática explícita. No hay que huir de este tipo de mensajes utilizados para la reflexión gramatical siempre que cumpla el condicionante expresado. Mensajes como: *Ven. Mi amigo se ha roto una pierna*, etc., cumplen la exigida condición, no tendrán que desaparecer de las aulas, puesto que el planteamiento abre perspectivas, no las cierra.

La Gramática tradicional ha tenido en algunos casos ciertos intentos de ampliación de su campo de estudio. De hecho, en oraciones compuestas de cierta extensión se ha percatado de la necesidad de atender a las dependencias concatenadas que tiene una sobre las otras, o la influencia del tipo de interrogación sobre el tipo de réplica, ..., pero no ha llegado a la consideración del texto en su globalidad como proponemos en estas páginas.

No importa qué extensión y qué esqueleto sintáctico tenga un mensaje; ni siquiera si no contiene dichas estructuras. Desde un taco, un apóstrofe, hasta la disertación u obra literaria más extensa son con-

siderados *textos* si tienen sentido de unidad mediante el cual los componentes buscan construir armónicamente la totalidad que los genera.

Algunos de los mensajes de 'laboratorio lingüístico' que se observan en ciertas clases de lengua podrían concurrir en sesiones de trabajo de profesionales que se orientan en su labor mediante la Gramática del Texto, puesto que conforman mensajes concretos, pero en sus horas de trabajo con los alumnos se verían, además, otro tipo de mensajes que hasta ahora no eran usados en las clases de lengua: un anuncio publicitario, el enunciado de un problema de física, o de Química, o de Matemáticas,..., un chiste, una tira gráfica,... Con esta tendencia de los estudios lingüísticos se superan las condiciones impuestas por la Gramática tradicional. Aceptabilidad y gramaticalidad no son requisitos suficientes para la conformación de un texto. Una sucesión de oraciones que las cumplan no llegarán a constituir *texto* si no forman un todo armónico en el que las partes sólo existen en función de la totalidad.

Si utilizamos la terminología tradicional nuestra disciplina atiende fundamentalmente al *habla*, no al sistema. Puede observarse que los planteamientos de la Lingüística Estructural ocupada en estudiar la forma lingüística del contenido del signo materializada en su conjunto de unidades y sus respectivas leyes de combinación se ven ampliados por aires nuevos que intentan descubrir, como decimos, el *habla* no la *lengua*, el *sistema*.

Esto trae como consecuencia en el currículo escolar el cambio de unidad máxima de estudio; de la oración trascendemos al acto de comunicación en el que se incardinan dichas unidades dado que sólo en un contexto (en el sentido estrictamente lingüístico, no pragmático) mayor pueden explicarse los *usos* de las unidades nucleares.

LAS PROPIEDADES DEL TEXTO: SUS MARCAS DEFINITORIAS

Es aquí donde se extiende la información de cualquier libro que tenga como asunto el texto. De hecho, en este artículo será donde más espacio dedicaremos, pero es tal la minuciosidad de las características que es imposible hacer una descripción detallada en las líneas que disponemos (esta labor se realiza en el libro que preparamos en la actualidad y del que este artículo es parte de su esqueleto). Nos limitamos a exponerlas y explicarlas de una forma muy somera. Remitimos a los trabajos especializados para un conocimiento profundo de ellas.

Para la exposición de las características textuales exponemos un cuadro de llaves -verdadero eje conductor de este trabajo-, donde pueden contemplarse los puntos más importantes que deben tratarse para tener una visión completa del que debe ser el objeto de estudio principal de la clase de Lengua en la escuela.

Dicho cuadro se fundamenta en los planos del signo elaborado por E. Coseriu a partir de la ampliación que hace L. Hjelmslev de la tradicional conceptualización aportada por F. de Saussure, La configuración final se apoya en la estructura biplánica de los dos niveles del signo lingüístico: La expresión y el contenido se subdividen en un plano de sustancia (elementos que lo constituyen) y otro de forma (reglas de combinación de los anteriores elementos); el primero de ellos, a su vez, se bifurca en la faceta lingüística y no lingüística; la forma, por su constitución, siempre se considera perteneciente al área lingüística.

Las leyes de combinación mencionadas al final del apartado anterior estructuran seis características del texto que se corresponden con sectores lingüísticos o extralingüísticos y enmarcan en cada uno de ellos las propiedades que debe cumplir el mensaje para considerarse texto (mensaje en un acto comunicativo), ya sean extensos o breves, producidos por sesudos expertos o por escolares de ocho años. La distribución de estas características es distinta en los diferentes autores en dependencia de los fines que persiga, más encaminados hacia la didáctica, hacia la investigación lingüística, o hacia la crítica literaria,... Las referidas características se resumen, según estricto orden alfabético, en: adecuación, coherencia, cohesión, corrección (o gramática), estilística y presentación.

Estas propiedades textuales constituyen los seis requisitos sin las cuales ninguna exposición comunicativa podría denominarse texto.

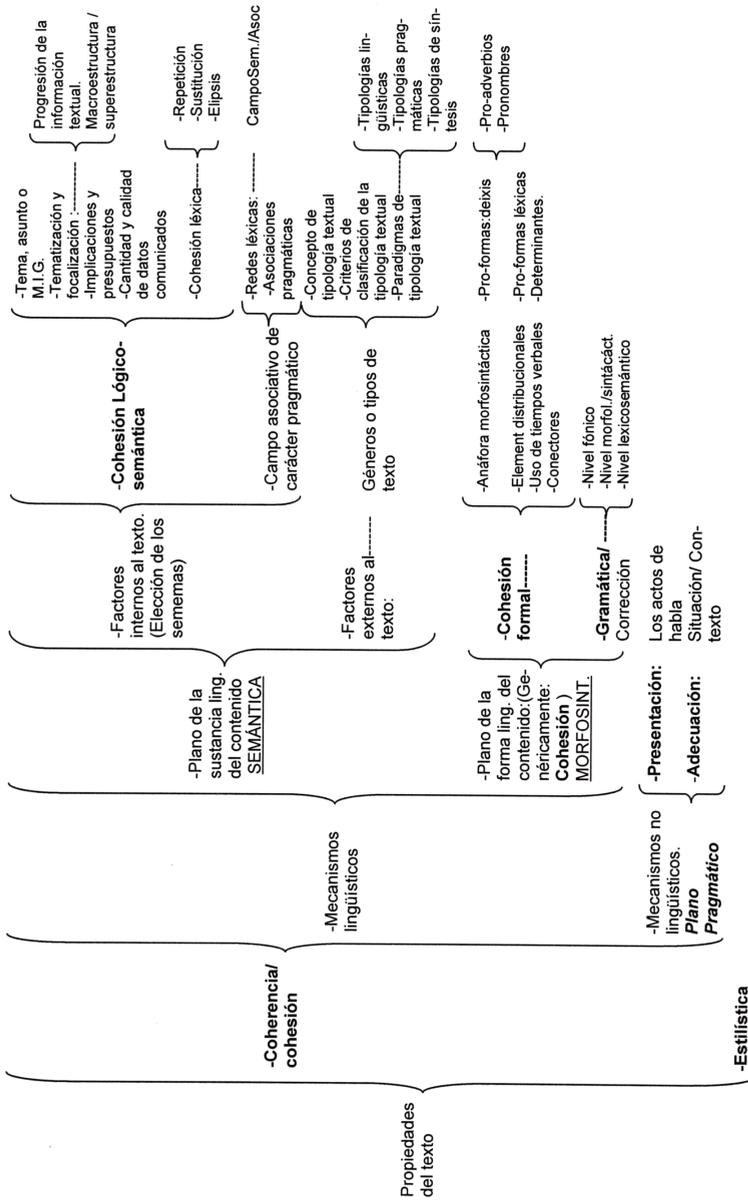
La búsqueda bibliográfica en los autores que versan sobre esta nueva modalidad de estudio del hecho comunicativo consolida estas seis características de manera simultánea como marcas que deben estar presentes en un texto para alejarlo de la caracterización como pseudo texto.

Si bien algunos no mencionan todas y cada una de las seis, es cierto que, de forma más o menos velada, las que no aparecen literalmente se encuentran incluidas en algunas de las más importantes: las tres primeras. Dentro de ellas, la prioridad viene marcada por la coherencia, la cual incluye en algunos estudiosos la cohesión.

Estas características se han segmentado hasta llegar a una cifra de seis conceptos sólo porque, en su aplicación a la enseñanza, es conveniente dividir y ejemplificar en abundancia las variables que se exponen en cada uno de ellos. En otros campos, es complicado enclavar ciertos fenómenos como pertenecientes en exclusividad sólo a uno de los factores del texto, puesto que es habitual que tengan competencia varios de estos en su posible explicación. Un ejemplo de ello puede ser la inadecuada utilización de los nexos coordinantes o subordinantes, los cuales pertenece tanto al factor que hemos denominado 'gramática' como al que hemos llamado 'cohesión'.

Según podemos observar en el esquema siguiente, el centro neurálgico de las propiedades del texto es la coherencia¹⁶, la cual posibilita la estructuración de la información y da cohesión lógico-semántica al organizar la información. Esta extensa característica definitoria de los textos genera, en palabras de otros autores, cuatro subpropiedades igualmente necesarias para que se pueda aplicar el término texto a los mensajes producidos. Cerrando de manera circular la globalidad de la conceptualización, encontramos una sexta propiedad textual representada por la Estilística que se sumerge de manera también tentacular en todas y cada una de las características anteriores y hace que su tratamiento desborde sobremanera la extensión de este trabajo.

Observamos, igualmente, cómo el término Pragmática aparece reflejado en más de una de las leyendas del esquema expuesto más



arriba. En efecto, la disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación, nuestra particular cosmovisión, desentraña cómo la disonancia con nuestra concepción del mundo puede provocar la creación de un texto inaceptable para el resto de los humanos; esta misma experiencia del mundo provoca que los campos asociativos, el marco conceptual, que utilizamos en la elaboración de los mensajes condicionen la percepción de un texto como coherente o incoherente.

Desde este punto de vista, podemos percatarnos de que la mencionada estructura circular del esquema enmarca tres mecanismos de conformación de la coherencia textual. En ellos está contenido el resto de propiedades textuales que vienen a ser, realmente, recursos generadores de soluciones para las necesidades que impone el texto en la comunicación humana.

El tratamiento que se da a la coherencia en estas páginas se ha enfocado tomando como eje la diferencia entre el carácter lingüístico o no lingüístico de los mecanismos que la ponen de manifiesto. En el segundo caso estamos ante el plano pragmático del signo. En la faceta lingüística, la más importante y extensa del trabajo se ha realizado la labor de segmentación siguiendo la visión comúnmente aceptada de significado y significante. En ella, el tratamiento efectuado es el siguiente:

En primer lugar, aparecen los mecanismos del plano de la sustancia lingüística del contenido, los relativos al significado del signo, los denominados propiamente lógico-semánticos, que son los que los autores consagrados en estas lides asignan a la prioritaria propiedad textual de la coherencia. En ellos se encuentran recursos de cohesión léxica.

Existen dos grupos de autores que tratan de manera distinta la coherencia y la cohesión:

Los que segmentan claramente una de la otra. Consideran estos que la coherencia sobrevuela el texto de manera general y que no tiene fenómenos concretos que la pongan de manifiesto; algunos exponen muy acertadamente esta idea haciendo girar esta característica textual en torno al concepto de marco de integración global (MIG). Los recursos enmarcados en el significado estarían incluidos en los tratados por la vertiente lógico-semántica de la segunda propiedad textual denominada cohesión.

Los que denominan de la manera bipolar que exponíamos más arriba (mediante la configuración de los sinónimos coherencia o cohesión) a la primera característica textual de nuestro trabajo. Nosotros nos encontramos entre ellos debido a que nuestra segmentación se ha diseñado tomando como base la estructura del signo lingüístico (el texto, entendido como signo, cumple escrupulosamente las características de tal elemento lingüístico nuclear, pero además, añade otras de carácter pragmático difícilmente observables en unidades más básicas desde el punto de vista morfosintáctico como son la palabra o el sintagma).

En segundo lugar, surgen los dos mecanismos orientados fundamentalmente hacia el plano formal, el plano morfosintáctico del signo lingüístico, concretamente los pertenecientes al plano de la forma lingüística de su contenido, el aspecto más puramente morfosintáctico, más estrictamente lingüístico. En necesaria dependencia, aparecerán en ellos los mecanismos pertenecientes y dominados por la Gramática en su sentido morfológico y sintáctico.

En tercer y último lugar, encontramos los restantes dos mecanismos que totalizan el grupo de seis anunciado. Nos referimos a la adecuación y la presentación, los cuales se enfocan hacia el contexto y la situación de uso del mensaje. La Pragmática cierra el círculo que quedaba incompleto para un análisis global del instrumento de comunicación oral (o escrito) humano.

I. COHERENCIA O COHESIÓN LÓGICO-SEMÁNTICA. PROPIEDAD FUNDAMENTAL DE LOS TEXTOS

Giramos en torno a la estructuración de la información del mensaje.

Salvo que estemos ante un texto que intente jugar con la forma de expresión como son los poemas, el contenido del mensaje se convierte en el centro del vehículo de comunicación. Piénsese en la forma tan extraña de expresarse de los indios en las películas del Oeste americano: la utilización exclusiva de clases mayores de palabras sin inclusión de las que están ausentes de lexemas y la formación de las oraciones con las formas verbales en infinitivo, así como la ausencia de concor-

dancia entre núcleos y adyacentes generan unas estructuras que poco se parecen a oraciones, pero que son capaces de comunicar un contenido comprensible. Las implicaciones que posee esta cualidad textual se extienden y funden con la cohesión y la adecuación hasta convertirse esta tríada en un bloque indisoluble para la constitución de un texto. Lo anterior infiere que los conceptos de cotexto y contexto son fundamentales en este apartado.

La coherencia se convierte en la condición indispensable para que una cadena de elementos expresivos de diversa extensión y contenido se configure como un texto propiamente dicho. De otra forma obtendríamos un puzzle de elementos sin conexión, incoherentes, con apariencia de texto, pero sin su consideración lingüística como tal.

Haciendo un símil con la vida real, podríamos afirmar que la coherencia se asemeja al directorio de negocios que encontramos en los recibidores de las grandes concentraciones de empresas. En él se exponen su distribución y su campo de trabajo, su utilidad.

El puzzle de elementos sin conexión mencionado más arriba, al cual se refieren algunos autores con el apelativo de pseudo-texto, se convertirá en un verdadero texto si se da la concurrencia de tres factores:

1. Existencia de la información suficiente y necesaria, sin profusiones ni mermas evidentes, para comunicar los contenidos pretendidos. Este factor cambiará en gran medida según numerosas variables.

2. Claridad de la información en cuanto a su capacidad de ser comprendidas con facilidad, para lo cual deben ser expresadas con suficiente progresión en el aporte de los datos, con un orden que permita su accesibilidad, un vocabulario asequible y acorde al registro utilizado y con suficientes ejemplos.

3. Organización de la información mediante criterios asequibles para los interlocutores, lo cual supone aproximarnos a los distintos tipos de texto, a la distribución de la información en los apartados necesarios según las convenciones aceptadas para dicho género textual, en los cuales el aporte de contenidos debe cumplir el avance esperado en la aportación de los datos.

De cualquier forma, repetimos que la coherencia apunta hacia el contenido significativo del mensaje y tiene como referente principal la

estructuración, esquematización del contenido que se comunica en dependencia de la cantidad y la eficacia de lo testimoniado.

Para conseguir dicha eficacia que nos llevará a efectuar mensajes con manifiesta calidad y a elaborar, por lo tanto, un texto dotado de coherencia es necesario ordenar las ideas que queremos comunicar evitando mixturas y duplicaciones, así como adecuarnos a la situación que rodea al mensaje. Volvemos a comprobar cómo coherencia, cohesión y adecuación son tres factores indisolubles en la configuración de los mensajes.

La globalidad del tratamiento del texto se convierte a la vez en una ventaja y en su antónimo a la hora de tratar textos en la escuela, puesto que el trabajo de la materia escolar Lengua Castellana necesitará ocuparse de todos y cada uno de los planos del signo lingüístico; en contrapartida y por motivos didácticos, necesitará segmentar las características definitorias del texto para una labor comprensible y ordenada (coherente) que facilite la adquisición de las destrezas necesarias para comprender y elaborar todo tipo de textos a los alumnos.

Lo anterior implica el tratamiento de los géneros o tipos de textos de manera sistemática y el acercamiento del alumno a cuestiones de tipo pragmático.

Hemos afirmado que la posible originalidad de este trabajo residía en el planteamiento que intenta sistematizar los mecanismos que lo configuran como texto y la división de estos en los planos lingüístico / no lingüístico.

Lo novedoso en la Lingüística Textual está incluido en los dos extremos de la pareja bipolar:

Por una parte el tratamiento de los mecanismos lingüísticos se halla dominado por la necesidad globalizadora que impone la visión de conjunto del marco de integración global. Esta faceta, que pertenece claramente a la vertiente del significado del signo, se complementa con el tratamiento que se da al apartado dedicado al significante, puesto que la llamada cohesión formal necesita de la configuración total del contenido del texto para poder seleccionar sus formas de expresión.

Por otra parte, los mecanismos no lingüísticos han sido poco valorados hasta el momento como integrantes fundamentales de la comunicación para el establecimiento del mensaje. Si se observa el gráfico que aparece páginas más arriba, se comprobará que el carácter prag-

mático está incluido en los factores internos al texto como timón en la elección de las redes léxicas y las asociaciones que se ejecutan en el texto y, por otra parte, constituye el subtítulo del otro polo de los mecanismos que elaboran el verdadero motor de la constitución de un texto como tal: la coherencia / cohesión

I. Mecanismos lingüísticos que conforman la coherencia (o cohesión semántica) de un texto

De forma resumida, podemos avanzar que un mensaje poseerá coherencia si está bien organizado (textos ordenados son textos fácilmente comprensibles), si contiene la información suficiente (incluyendo los datos que el interlocutor desconoce y que son necesarios para su interpretación) y no superflua por insignificante o repetida, y si la expresión de dicha información es exhaustiva, precisa y clara, para lo cual se agradecerán ejemplos o acotaciones que incidan en tal definición.

Con el tratamiento de estas características ocurre como con las disciplinas lingüísticas de Morfología y Sintaxis: el estudio de la forma aislada de la función es un ejercicio de didáctica, pues la realidad del sistema es que dichas vertientes son dos facetas indisolubles en el signo, ya que una determinada función exige la aparición de una serie de morfemas y, de manera contrapuesta, la concurrencia de ciertos morfemas apunta al empleo funcional de las unidades lingüísticas. Al igual que la disciplina más exhaustiva en el estudio del signo es la Morfosintaxis, hablar de coherencia y cohesión de manera independiente es segmentar dos realidades complementarias: una de ellas más enfocada al plano del contenido: la coherencia, y otra más enfocada al plano de la forma y la función de los elementos simples o complejos: la cohesión; repetimos que algunos autores exponen estas dos características como sinónimas, ya que un mismo contenido puede materializarse en diversas estructuras formales y, a la inversa, la estructura formal puede influir en el significado de una secuencia.

Por lo tanto, se observarán algunos mecanismos del plano del contenido (elementos lógico-semánticos) con una vertiente más formal y

algunos mecanismos del plano de la forma lingüística del contenido que tienen un marcado carácter semántico. De ahí deriva la división en dos sectores: semántico de un lado, y todo lo relativo a la parcela morfosintáctica.

1.1. Plano de la sustancia lingüística del contenido: semántica.

Será la elección del contenido del mensaje que queramos expresar el factor que determinará la estructura, pero también la vía de presentación de dicho contenido será un condicionante: la confección de una noticia en un diario implica la utilización de un tipo de mecanismos lingüísticos distintos que los empleados en una novela para comunicar un mismo hecho; en ese mismo camino, de todos son conocidas las adaptaciones que deben realizarse para convertir una novela en guión cinematográfico.

Desde al anterior punto de vista, qué comunicar, factor interno al texto, está en relación con el medio (género o tipo de texto) que utilizemos, factor externo propiamente al texto que marcan, en definitiva, su utilidad en la vida diaria.

El conjunto de mecanismos que aparecen en la vertiente de factores internos al texto viene a ser llamado genéricamente por los autores con el apelativo de una de las características prioritarias del texto: coherencia; otros la denominan cohesión lógico semántica. Se complementan con la irrupción novedosa de los factores pragmáticos de cohesión.

1.1.1. Expondremos muy brevemente (como hacemos en todas estas páginas por razones de concisión) en primer lugar los factores internos al texto:

En el primero de ellos, la configuración del tema, asunto, tópico o Marco de Integración Global, podemos comprobar cómo los diversos párrafos que pueden componer un mensaje existen en función de un bloque indisoluble común que sería, dicho en términos coloquiales, "de qué estamos hablando", "el tema" de la conversación.

Desde el punto de vista lingüístico, la aparición de este concepto que busca la globalidad ha tenido implicaciones en ámbitos escolares y

de escuelas lingüísticas, concretamente ha afectado a la Lingüística Estructuralista, puesto que si los párrafos constituyen enunciados y estos están compuestos de oraciones, estas cumplen la tradicional definición no desde todos los puntos de vista. Nos explicamos: Desde la perspectiva morfosintáctica, la oración sigue siendo relativamente independiente, pero desde el plano semántico, la oración no es más que un ingrediente del conjunto; su significado depende del resto de oraciones y enunciados y, a la vez, la existencia de una condiciona la posibilidad de existencia de otras con un contenido en la línea general. Una vez que se da el "pistoletazo de salida" del mensaje todas y cada una de sus partes consecutivamente más pequeñas deben estar en consonancia. El contenido de una condiciona el contenido de todas las demás.

Lo anterior hace que, aunque una relación de oraciones posea conectores y tenga la apariencia de texto, no podamos denominarlo así si no posee dicha línea conductora global.

En el segundo, los procedimientos de tematización y focalización, observamos cómo se gestiona la progresión de la información textual (con la cual nos surge la aproximación a los conceptos de macroestructura y superestructura).

Estamos ante uno de los aspectos en los que la imbricación entre el plano morfofuncional y el del significado es mayor. Es aquí donde la Lingüística Estructuralista necesitaba más ayuda para explicar los procesos en los que la configuración básica de la oración experimentaba cambios en su materialización en el discurso. Los conceptos teóricos de sujeto y predicado sufrían distorsiones a la hora de ser expresados por hablantes de distintos niveles de dominio del sistema lingüístico en registros diferenciados y con intenciones comunicativas distintas.

La terminología que se ha utilizado para esta dicotomía expresada mediante los tecnicismos tema y rema es muy variada. Los términos tema, presuposición, sujeto psicológico o tópico, lo dado,... aparecen en los distintos manuales al uso como palabras intercambiables. Para su pareja hemos encontrado los siguientes sinónimos en dichos manuales: foco, comentario o comento o predicado psicológico, lo nuevo.

En la aludida nueva terminología, el tema es elemento que genera el mensaje en la estructura profunda, mientras que rema aporta infor-

mación novedosa con respecto a primero en su aparición posterior. Una primera aproximación a estos conceptos podría estar marcada por la consideración de tema como lo ya conocido por haber aparecido en el discurso o por ser uno de los datos comunes a la cosmovisión humana (no hay que presuponer explícitamente que el sol, por ejemplo, es el astro que ilumina y calienta la Tierra), a ello se añade lo novedoso, el añadido portador de información desconocida, el rema, de cada mensaje sobre el o los elementos conocidos.

Lo anterior es aplicable a mensajes simples enunciados en intercambios de información directos y de poca complejidad en los que los elementos originarios se convierten en iniciales absolutos. No obstante, en mensajes complejos, en conversaciones cotidianas o textos muy estructurados, los primitivos elementos iniciales se convierten en factores ya utilizados por alguno de los intervinientes en la conversación. En este caso, es en el que verdaderamente descubrimos la caracterización como imprescindible del contexto en estos nuevos planteamientos. Será él quien nos marque el verdadero tema y rema del discurso.

Además, en estas situaciones en las que volvemos a descubrir cómo la oralidad se convierte en el vehículo matizador por antonomasia de la comunicación humana mediante fenómenos tan sutiles como puede ser la duración de las pausas en la enunciación, factor este imposible de comprobar en un texto escrito, donde las comas son marcas que no expresan su variable duración, puesto que el uso de coma o punto y coma tiene asignados distintos contextos.

Con ellos, la Lingüística Estructuralista había sido definitivamente trascendida, mejorada. Estos estudios completan, no contradicen las aportaciones de dicha disciplina.

En esta línea, la organización de las oraciones en la estructura profunda -utilizamos terminología de la Gramática Generativa- puede llegar a cambiar en su paso a la estructura superficial, en la materialización del discurso. La Sintaxis se ve superada por la plasmación real del mensaje en los actos de comunicación fundamentalmente oral.

Con respecto a la progresión de la información textual, y en concreto con relación a los conceptos de macroestructura y superestructura, podemos decir como resumen que si comparamos la técnica del comentario de textos tradicional con el actual enfoque del texto, nos

faltaba la integración del contenido con la forma, la investigación de los recursos léxico-semánticos, morfosintácticos y pragmáticos que cohesionan las secuencias. Cambia sólo la terminología como mencionábamos en las páginas iniciales.

Las distintas variedades de texto suelen tener una macroestructura global similar entre sí. La distribución de la información en 'apartados y subapartados' suele encaminarse hacia un patrón común. Precisamente en esta semejanza se fundamenta la posibilidad de que existan las diversas tipologías textuales que aparecen en los manuales. Estas no son más que macroestructuras específicas, distintos tipos de desarrollos de contenido llamados constantes o funciones que siguen un esquema similar, aunque los elementos que las ejerzan sean diversos en cada caso.

Apartado especial merecerían, en otro contexto donde el espacio permita la profundización en detalles, los mecanismos lingüísticos de tematización. Igualmente, los mecanismos lingüísticos de focalización.

En el tercer grupo de recursos generadores de cohesión lógico semántica textual, encontrábamos la necesidad de la existencia de implicaciones y presupuestos. En este sentido, para que no se tilden los textos como 'absurdos' no se deben transgredir dichos presupuestos e implicaciones de los elementos ya aparecidos, puesto que se violaría la cohesión lógica. Los dos términos se asemejan en que, si se parte de una premisa, se obtienen resultados en la línea de la lógica; se diferencian en que la implicación exige que de la primera afirmación se lleve necesariamente a la segunda, puesto que uno incluye al otro; mientras que los presupuestos comunican implícitamente que de una afirmación se pueden deducir contenidos no comunicados.

En el cuarto mecanismo de configuración de la cohesión lógico semántica, la gestión de la cantidad y calidad de los datos comunicados, nos ayudará a determinar cuántos presentamos y en qué disposición los mostramos. Constituyen dos características que serán necesarias para la comprensión aceptable de los mensajes. Esta consideración se encuentra en dependencia de dos factores: el tipo de texto que elaboremos y el fin para el que creemos ese texto. Asociado a ellas aparece el concepto de completividad, mediante la cual, si estamos narrando una anécdota con un insecto que nos ocurrió a una amiga y

a mí cuando íbamos en mi coche, no sería coherente con la línea general del texto que incluyéramos una descripción detallada de la morfología topográfica del paisaje que veíamos desde el coche.

En el quinto y último recurso para dotar de cohesión lógico semántica a los textos se halla la cohesión léxica en la que se incluyen los mecanismos de repetición, sustitución y elipsis de elementos léxicos. La sinonimia conceptual, referencial, contextual y connotativa, o la antonimia, reciprocidad, complementariedad, hiperonimia, hiponimia e incluso la derivación se constituyen en recursos de necesario dominio para generar este tipo de cohesión.

La importancia de los semas relacionantes con sus implicaciones en la configuración de la aceptabilidad del texto y, en consecuencia, la irrupción en escena de los factores pragmáticos, nos introduce en el concepto de campo asociativo que tiene como norte, justamente, su carácter pragmático. Todo ello nos brinda la posibilidad de acceder al marco conceptual del discurso, donde el estudio de las redes léxicas nos llevará hasta los territorios del campo semántico, para otros autores, campo asociativo.

El desarrollo de las asociaciones pragmáticas cierra este apartado. En él comprobamos cómo no siempre el significado es la base de sustentación de la cohesión textual; de hecho, en algunos casos es la experiencia que nos da conocer las costumbres y usos de los países y las etnias la que nos permite configurar verdaderos textos que en apariencia son incoherentes, porque, desde el punto de vista de la construcción morfosintáctica, pueden ser mensajes perfectamente gramaticales, pero, desde el punto de los sememas combinados, pueden convertirse en textos absolutamente inaceptables como se contempla en el siguiente ejemplo: El teclado del ordenador veía judías verdes

1.1.2. Los factores externos al texto. Géneros o tipos de textos.

La distribución de la información en 'apartados y subapartados' suele encaminarse hacia un patrón común, con lo cual las distintas variedades de texto suelen tener una macroestructura global similar entre sí. Precisamente en esta semejanza se fundamenta la posibilidad de que existan las diversas tipologías textuales que aparecen en los manuales, ya que estas no son más que macroestructuras específicas,

distintos tipos de desarrollos de contenido llamados constantes o funciones que siguen un esquema similar, aunque los elementos que las ejerzan sean diversos en cada caso.

1.2. Plano de la forma lingüística del contenido: recursos morfosintácticos.

Nos encontramos ante las propiedades o mecanismos textuales lingüísticos del plano de la forma del contenido conocidos en la generalidad de los autores como cohesión formal o, simplemente, como cohesión.

En esta característica general, algunos expertos incluyen características que otros anexionan a la cohesión lógico semántica, como son las relaciones semánticas entre palabras. Más allá, otros añaden los recursos de la puntuación o los mecanismos paralingüísticos que nosotros contemplamos en la quinta característica textual, incluida en la Pragmática.

Quede fijado, pues, que en estas páginas nos dedicaremos exclusivamente a cuestiones de tipo morfosintáctico, al haber aislado las de cariz léxico-semántico en la característica textual de la cohesión lógico semántica.

1.2.1. Cohesión formal

La cohesión de lo que se ha venido a llamar la estructura patente, es decir, el nivel formal del texto, está íntimamente relacionada con los mecanismos de corte eminentemente gramatical que utilizamos los hablantes para conectar¹⁷ los diferentes elementos de los textos cualquiera que sea su extensión. Entre ellos encontramos los que exponemos a continuación.

Un gran número de autores no aplica adjetivos a la característica textual de la cohesión, sino que en ella hacen aparecer los mecanismos semánticos y los morfosintácticos que exponemos a continuación.

Observamos cuatro mecanismos:

La anáfora morfosintáctica en la cual se desarrolla la pronominaliza-

ción, con el tratamiento de las proformas y dentro de ella el gran territorio de la deixis. El segundo es la utilización de elementos distribucionales, unidades con lexema o morfemas independientes con aporte significativo distributivo o correlativo. El tercero está constituido por el uso de los tiempos verbales. En último lugar aparece el manejo de los conectores con los tipos de relaciones entre fragmentos del discurso que pueden generar.

1.2.2. Gramática o corrección.

Existen tres subpropiedades que los autores suelen incluir en esta característica textual: la relativa al plano fónico de la lengua, es decir, la pronunciación y su corolario de variables ortográficas en la expresión escrita (aunque suelen considerar a estas como formantes de la propiedad denominada propiedad, y aunque no existe equivalencia entre las pausas fónicas y sus traducciones gráficas), y las dos facetas relativas al plano del contenido: las del nivel morfosintáctico y las del nivel léxico. Entre ellas, brillan con luz propia los fenómenos considerados como vulgarismos. No son más que errores de construcción de cada una de las unidades lingüísticas por desconocimientos de las reglas del sistema de cada lengua. La Sociolingüística tiene como uno de sus objetos de estudio la catalogación de tales desconocimientos por parte de los hablantes¹⁸.

2. Mecanismos no lingüísticos generadores de coherencia / cohesión: recursos pragmáticos

Nos encontramos ante las propiedades o mecanismos textuales no lingüísticos, es decir, ante el plano pragmático del texto.

La Gramática tradicional y la Lingüística Estructural consideran el uso de la lengua como instrumento de comunicación. La Lingüística del Texto da un paso adelante y conceptúan nuestro lenguaje como un instrumento de interacción en el mundo. Es por esto por lo que la relación entre el lenguaje y los usuarios pasa a primer plano y hace necesaria la aparición de una disciplina que estudie las mutuas influencias

entre ambos elementos.

Nace así la Pragmática en su subvertiente lingüística que tiene como objeto de estudio la interacción verbal que se produce entre emisor y receptor en los actos de intercambio que son por antonomasia orales. Será la propiedad textual de la adecuación la que recibe dedicación por parte de estos investigadores.

Afirmábamos en la cimentación del concepto de texto su carácter comunicativo. Esta característica fundamental se produce porque dicho texto se realiza en una situación concreta. En esa situación concreta, el verdadero significado del texto puede ser justo el contrario del que la sucesión de sus palabras u oraciones tienen en un desarrollo lingüístico aséptico. Piénsese en cómo la ironía da un vuelco a la interpretación de un mensaje: -Te has pasado un poquito, ¿no?

La categorías pragmáticas se suelen dividir en externas o factores extraverbales (lenguajes no verbales del texto, el hablante, el oyente, el canal y los distintos tipos de situación de comunicación) e internas o verbales, entre las que se encuentran la coherencia o cohesión lexico-semántica y la cohesión formal.

Conceptos como actos de habla, expresiones del habla, contexto, situación, aceptabilidad, adecuación,... se convierten en el centro de estudio de la Pragmática. Los desarrollamos a lo largo de las páginas siguientes.

2.1. Los actos de habla. Presentación

El nacimiento de la Filosofía del Lenguaje ha aportado luz al estudio del texto como nuevo objeto de las investigaciones lingüísticas.

Esta disciplina se ocupa de la sustancia no lingüística del plano del contenido, lo que viene a representar la parte relacionada con el concepto mismo de significación, la variabilidad para los distintos humanos, la veracidad, la referencia, la predicación,... Podríamos poner como ejemplo de uno de sus campos de acción el descubrimiento del significado de la palabra dios, o fe, o solidaridad,... para los distintos subgrupos humanos.

2.1.1. El texto como acto de habla, acto pragmático

El nacimiento de la Filosofía del Lenguaje ha aportado luz al estudio del texto como nuevo objeto de las investigaciones lingüísticas.

Esta disciplina se ocupa de la sustancia no lingüística del plano del contenido, lo que viene a representar la parte relacionada con el concepto mismo de significación, la variabilidad para los distintos humanos, la veracidad, la referencia, la predicación,...Podríamos poner como ejemplo de uno de sus campos de acción el descubrimiento del significado de la palabra dios, o fe, o solidaridad,... para los distintos subgrupos humanos.

Hasta el momento en el que surgen tales investigaciones los actos de habla se oponían a los actos generales de la actividad humana. Tal controversia se debía a que se consideraba hablar como una mera transmisión de contenidos mentales, que no influirían en la realidad, de naturaleza distinta a los 'verdaderos' hechos que implicarían la transformación de dicha realidad.

Si consideramos que la noción de acto en general necesita de la confluencia tres características: uso consciente, un fin para el que actuar que producirá un efecto en la realidad que se dan el los mensajes humanos, será lógico deducir que a partir de tales investigaciones se concede que dichas intercomunicaciones son uno más de los actos de los hombres. Mediante ellos interactuamos las personas, pretendemos cambiar la realidad, aunque no siempre lo consigamos de manera plenamente satisfactoria al propósito perseguido.

Lo anterior tiene como consecuencia que la unidad de estudio de la disciplina emergente sin la cual es imposible la Lingüística del Texto, la Pragmática, no es el párrafo, ni el enunciado sino el presente acto de habla.

La diversidad de los tipos de habla: directo, indirecto y expresión performativa o realizativa abarca la totalidad de las situaciones de las relaciones humanas.

2.1.2. La propiedad textual denominada presentación.

En lógica dependencia con los actos de habla encontramos la característica textual de la presentación, la cual se refiere a la ejecución formal del discurso contemplando las convenciones sociales de cada tipo de texto (formato, diseño, tipografía,..) y las habilidades de los interlocutores, como pueden ser el dominio de la articulación, la comunicación visual con los interlocutores, el dominio de la escritura,...

La misión principal de realizar una buena presentación de un texto es lograr su comprensión por parte del interlocutor para lograr los fines perseguidos, meta esta imprescindible según los nuevos enfoques pragmáticos.

Si un texto muy coherente, muy adecuado y muy cohesionado presenta defectos formales en su presentación sufrirá igual final que las demandas judiciales basadas en argumentos de derecho que no consiguen que se aplique la justicia al ser rechazadas a trámite por defectos de forma.

En esta característica textual son importantes dos variables fundamentales.

Por una parte, el tipo de formato adecuado según las convenciones sociales para cada tipo de texto, por ejemplo, una denuncia de un robo ante la policía no puede hacerse adoptando el formato de nuestro cante típico, las sevillanas, se hará por escrito y con los apartados y pautas necesarias para este tipo de escritos.

Por otra parte, el dominio de las habilidades lingüísticas y sociales necesarias para iniciar, continuar y finalizar la comunicación: el receptor debe mirar al emisor y enviarle señales físicas de la comprensión de su mensaje como movimientos verticales de cabeza, cambios de expresión facial,...; el emisor debe mirar a sus interlocutores y debe interpretar dichos signos para en el proceso de retroalimentación conducir su elocución de la mejor manera posible para conseguir sus fines. El escritor debe realizar sus textos sin tachaduras, con márgenes adecuados,...

No cabe duda de que, al ser la conversación el texto por antonomasia, los mecanismos orales toman relevancia especial en esta característica.

2.2. La propiedad textual denominada adecuación y el contexto.

El concepto de expresiones del habla está asociado al de actos de habla. El primero es una concreción del segundo que se convierte en el verdadero centro de estudio de la Pragmática.

Expresión del habla no es más que un mensaje concreto, un acto de habla, producido en una situación específica de intercomunicación lo cual introduce como variables al emisor y receptor concretos en un momento, lugar, grado de conocimiento del interlocutor, del asunto sobre el que se dialoga, grado de formalidad, conocimientos, creencias, propósitos, necesidades (o las que se presuponen), relación afectiva concretas y unido a esto lo que se domine del asunto de la intercomunicación por parte del emisor y el receptor o incluso lo expuesto con anterioridad en el mismo acto comunicativo que se analice desde el punto de vista pragmático.

Dichas variables ocasionan que determinados mensajes pueden ser adecuados entre ciertos interlocutores con cierta interrelación entre ellos, pronunciados en ciertos momentos o lugares concretos y no serlo si cambian alguno de dichos factores. El mencionado ejemplo El teclado del ordenador veía judías verdes es un enunciado perfectamente gramatical, pero es una expresión absolutamente inaceptable, lo cual lo convierte en inadecuado, 'chocante' emitido en un contexto de interrelación habitual. Expresado en una situación de una película de dibujos animados, esa secuencia adquiriría la condición de aceptable, adecuada.

Esto no es óbice para que durante el acto de la intercomunicación se produzca un proceso de retroalimentación mediante el cual vayan evolucionando las variables que exponíamos líneas más arriba, se vayan adaptando los interlocutores a ellas y vaya girando en esa dirección la posible aceptabilidad y, por lo tanto, adecuación de las expresiones de habla.

De lo anterior se infiere que la cohesión formal también influye en la consideración como adecuada de ciertas respuestas y no otras a determinadas preguntas formuladas en el transcurso de una conversación con unos presupuestos concretos. Es decir, la construcción formal del mensaje con unos elementos de cohesión adecuados al tema y al rema del párrafo provocará su catalogación como adecuado o inadecuado.

Si en un grupo de amigos se pregunta ante la ausencia de uno de ellos ¿Por qué no aparece Juan? Una respuesta adecuada será:

Juan ha suspendido tres asignaturas, lo han castigado y no puede venir con nosotros.

Pero si el emisor conoce la causa por la cual no puede acudir (porque lo han castigado) el ordenamiento oracional provocaría que la siguiente secuencia fuera inaceptable:

Juan no puede venir con nosotros porque lo han castigado, al haber suspendido tres asignaturas.

Mientras que la convertiría en aceptable la conversión en elemento de nueva información la siguiente reposición:

Al haber suspendido tres asignaturas, lo han castigado y no puede venir con nosotros.

Así, la sistematización de las reglas de producción e interpretación de las mencionadas expresiones del habla que las convierten en adecuadas a la situación del acto comunicativo es el verdadero objeto de estudio de la vertiente comunicativa de la Lingüística del Texto, la Pragmática.

II. ESTILÍSTICA

En los diversos autores consultados, esta característica textual es denominada con otros dos apelativos: variación o repertorio.

Estamos ante la característica textual que aglutina todas las anteriores y que pondrá de manifiesto el nivel de competencia lingüística¹⁹ y también el nivel de competencia comunicativa del emisor. Tal capacidad, la cual incide directamente sobre la posibilidad de emplear todos los medios expresivos al alcance de los usuarios de los sistemas de comunicación humanos ha sido el objeto de estudio de la Retórica²⁰, verdadero precedente de la Lingüística del Texto y de la Pragmática. Dicha disciplina clásica tiene en cuenta al receptor y al contenido del mensaje para clasificar tres de sus géneros, el deliberativo, el demostrativo y el judicial, a los que se añadieron en la Edad Media las artes para la elaboración de poemas, sermones y documentos en general (Ars poeticae, praedicandi y dictaminis), con lo cual contribuye a un

primer estudio pragmático y a una primera verdadera clasificación de los textos, aunque en ella predominaba un enfoque prescriptivo del que huyen los nuevos enfoques que trabajamos en estas páginas.

FACTORES QUE CONFIGURAN EL ESTILO PERSONAL

Esta característica textual abarca los recursos retóricos, literarios, verbales y comunicativos que se utilizan para denotar la capacidad expresiva global de un texto y el dominio del sistema de la lengua y las materializaciones discursivas por parte del emisor. Estas particularidades harán que podamos aplicar el adjetivo bello a un texto que las utilice con esmero. Este celo implica la asunción de riesgos con respecto a la expresión coloquial, usual, diaria. Igualmente, como consecuencias colaterales, conseguiremos textos que hacen posible mensajes exitosos en cuanto al cumplimiento de los fines para los que han sido creados.

Según hemos expuesto más arriba, engloba las estrategias que desde antiguo se han trabajado en la escuela en el sector del 'Comentario de textos', las cuales sirven para embellecer el discurso, afinarlo y favorecer la comunicación, pero excede tal análisis al incluir cuestiones de contenido como son su calidad, la trabazón entre las partes, su profundidad en el tratamiento del tópico elegido; las cuestiones de tipo formal, como la complejidad de la sintaxis utilizada o de cariz léxico en el sentido de utilización de términos precisos y con más potencialidades expresivas hacen que los textos orales y escritos adquieran la mencionada belleza por la puesta en práctica de la capacidad de extrañamiento.

Dichos recursos son utilizados fundamentalmente por el periodismo, la publicidad o la literatura en general. En relación a este punto, podemos debatir si es el lenguaje cotidiano quien genera las 'figuras retóricas' o viceversa. Nosotros consideramos que el adorno de la expresión, la faceta lúdica de las actividades humanas es una cualidad consustancial a la persona que tiene su traducción en una de las capacidades que lo definen como ser racional: la capacidad de comunicarse y hacerlo de manera variada y sorpresiva. ¿Qué es un chiste sino el

ejercicio lúdico de la exageración en un término no esperado o el juego con la sinonimia, homonimia, la derivación de términos que no se usan como tales en el sistema para crear realidades imprevistas?

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AZNAR, E., CROS, A. y QUINTANA, L. *Coherencia textual y lectura*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Horsori, 1991

BERNÁRDEZ, E., *Introducción a la Lingüística del texto*. Espasa-Calpe. Madrid. 1982.

CASSANY, D. et al. *Enseñar lengua*. Barcelona. Graò, 1994

COSERIU, E. "Sistema, norma y habla", en *Teoría del lenguaje y lingüística general: Cinco estudios*. Madrid, Gredos, 1989

GÓMEZ CAMACHO, A. (ed.) *Juan de Robles, El Culto Sevillano*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1992.

GONZÁLEZ MONTERO, J. A. *Lengua Española*. Sevilla: Fondo Editorial de la Fundación San Pablo Andalucía (CEU), 2003.

GONZÁLEZ MONTERO, J. A., *Clase de Lengua: Trabajo con textos*. (en prensa).

LOUREDA LAMAS, O., *Introducción a la tipología textual*. Arco Libros. S.L. Madrid. 2003.

VAN DIJK, T. A. *Texto y contexto (Semántica pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra, 1998.

NOTAS

(1) Teun A. Van Dijk aborda el texto desde una perspectiva lingüística, aunque no lo trata como signo propiamente lingüístico. Vide VAN DIJK, T. A. *Texto y contexto (Semántica pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra, 1998. pp. 29-49.

(2) GONZÁLEZ MONTERO, J. A. *Lengua Española*. Sevilla: Fondo Editorial de la Fundación San Pablo Andalucía-CEU, 2003.

(3) GONZÁLEZ MONTERO, J. A. *Clase de Lengua: Trabajo con textos*. (en prensa).

(4) Vide: VAN DIJK, T. A., (1998). pp. 75-80 y LOZANO, J. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción*. Madrid: Cátedra, 1999.

(5) Vide: VAN DIJK, T. A. (1998), pp. 195-241.

(6) BERNÁRDEZ, E., *Introducción a la Lingüística del texto*. Espasa-Calpe. Madrid. 1982.

(7) LOUREDA LAMAS, O., *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros. S.L, 2003. 9-13.

(8) La oración es un término cuyo concepto pertenece y es gobernado por el sistema y es estudiado por la Fonética, Fonología, Morfología, Sintaxis, Lexicología y Semántica, lo cual provoca que su significado dependa de la configuración de los elementos según las leyes de conformación que posee cada lengua, mientras que el de texto entra en los territorios de la Pragmática, con lo cual los dominios que abarcan son propios del discurso y su significado esté condicionado por la situación.

(9) COSERIU, E. "Sistema, norma y habla", en *Teoría del lenguaje y lingüística general: Cinco estudios*.: Madrid: Gredos, 1989

(10) BERNÁRDEZ, E., (1982).

(11) Ídem, pp.73-85.

(12) CASSANY, D. et al. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò, 1994, p. 315-316.

(13) Ídem, p. 315

(14) Tenemos una clara definición de todos los términos empleados en la Lingüística textual en: AZNAR, E., CROS, A. y QUINTANA, L. *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori, 1991, pp. 17-25.

(15) Vide VAN DIJK, T. A., (1998). pp. 241-339.

(16) Ídem, pp. 147-195.

(17) Para más información sobre conectores y conectivos, vide ídem, 80-147. (18) Vide Parte II Sociolingüística en GONZÁLEZ MONTERO, J. A. (2003) pp. 97-128.

(19) Para más información sobre competencia lingüística, competencia y comunicativa y competencia modal, vide LOZANO, J., *Análisis*

del discurso. Hacia una semiótica de la interacción. Madrid: Cátedra, 1999. pp. 71-76.

(20) Para un conocimiento más profundo de cómo la Retórica influye en el enfoque de la Lingüística del Texto, vide GÓMEZ CAMACHO, A. (ed.) *Juan de Robles, El Culto Sevillano*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1992.

ARTE E HISTORIA EN EL MUNDO

INFANTIL

Ana Belén Castilla Pérez



RESUMEN:

El arte y la historia son temáticas que se solían trabajar a partir de Educación Primaria. Actualmente estas temáticas empiezan a trabajarse en Educación Infantil. En este artículo se ofrece una propuesta para trabajarlas en Educación Infantil: dos unidades didácticas centradas en parte del patrimonio histórico-artístico y cultural que encontramos en la provincia de Sevilla.

Palabras clave: Arte, Historia, Educación Infantil, Patrimonio.

ABSTACT:

Art and History are subjects which used to be studied from Primary school onwards. Nowadays, these are initiated in Infant education. In this article, we offer a proposal to study them in Infant education: two lesson plans centred on the historic-artistic and cultural patrimony we have found in the province of Seville.

Keywords: Art, History, Infant Education, Patrimony.

I. ¿Por qué y cuándo trabajar el arte y la historia en Educación Infantil?

El patrimonio de Andalucía es una de las riquezas que poseemos. Nuestra historia y sus manifestaciones artísticas y culturales son el lenguaje que nos cuenta de donde venimos, lo cual es básico para saber quienes somos y adonde vamos.

Decroly dice que entre el niño/a y su entorno existe una relación que no se puede ignorar, pues de ella surgen sus necesidades y, en base a ellas, sus intereses.

Considerando estas premisas, nuestra ciudad y sus alrededores se convierten en una fuente de recursos y experiencias de gran riqueza histórico-artística y cultural, que favorecen el desarrollo de todas las capacidades propias de Infantil (Decreto 107/1992).

A través de las dos unidades didácticas que se presentan en este artículo introducimos al niño/a en el conocimiento del patrimonio histórico-artístico de Sevilla, enseñándole a valorarlo, respetarlo y cuidarlo. Para ello, utilizamos como recurso los museos, sin centrarnos en artistas en concretos, sino en el museo en su globalidad como patrimonio no sólo artístico, sino también histórico y socio-cultural andaluz.

Considerando la edad de nuestros alumnos/as y sus características psicoevolutivas, tomaremos como referentes dos museos de la provincia de Sevilla: el Museo de Bellas Artes (museo cubierto) y las ruinas de la ciudad romana de Itálica (museo al aire libre) situadas en Santiponce (Sevilla); ambos, tesoros de Andalucía.

El Museo de Bellas Artes es una joya arquitectónica (continente) y una pinacoteca de gran prestigio a nivel internacional (contenido). Itálica es uno de los conjuntos arqueológicos y monumentales mejor conservados de la época romana, que permitirá a los niños/as descubrir la civilización romana y su importancia histórica.

Estas unidades están dirigidas principalmente a niños/a de 5 años, pudiendo adaptarse para 3 y 4 años, según las características de cada grupo de alumnos/as.

Llevan por título: **¡SALVEMOS NUESTROS MUSEOS!** (unidad I), cuyo centro de interés es el Museo de Bellas Artes como patrimo-

nio histórico-artístico y cultural, y **¿QUÉ ES ITÁLICA?** (unidad 2), cuyo centro de interés es Itálica como patrimonio histórico-artístico y cultural. Su duración aproximada es de dos semanas (unidad 1) y de tres semanas (unidad 2); siempre en función del ritmo del alumnado.

Respecto a la secuenciación temporal de estas unidades dentro de la programación anual, cualquier momento del año es adecuado para trabajar el patrimonio de nuestra comunidad con los niños/as. Sin embargo, podemos señalar que una época especialmente significativa para el desarrollo de estas unidades puede ser el segundo cuatrimestre del curso, coincidiendo con la celebración del Día de Andalucía.

2. ¿Qué aspectos artísticos e históricos podemos trabajar en Educación Infantil?

En esta etapa podemos trabajar múltiples aspectos histórico-artísticos con nuestros alumnos/as, a pesar de su edad. Para que esto sea posible, lo fundamental es partir de sus conocimientos previos y ajustar el nivel de complejidad de los nuevos contenidos a lo que ya saben de forma que los aprendizajes sean significativos y funcionales para ellos y se produzca una reconstrucción de sus esquemas mentales.

Por tanto, debemos planificar (programar) los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un aspecto fundamental que debemos contemplar al programar son los objetivos. A continuación destacamos algunos de los objetivos didácticos planteados para cada unidad, atendiendo a la globalización y al desarrollo integral del niño/a.

UNIDAD 1: ¡Salvemos nuestros museos!

1. Conocer la historia de Sevilla a partir del legado histórico-artístico de la ciudad.
2. Conocer e interpretar algunas obras pictóricas y escultóricas destacadas del Museo de Bellas Artes.
3. Acercar al niño/a a la museología a través de experiencias motivadoras, estimulantes y creativas.
4. Valorar los museos como fuente de conocimiento y placer.

5. Adquirir hábitos de cuidado y respeto hacia los museos como parte del patrimonio histórico-artístico y socio-cultural andaluz.
6. Potenciar la creatividad y la libre expresión a través de la pintura y la escultura.
7. Desarrollar la destreza manual y digital a través de la manipulación de materiales relacionados con la pintura y la escultura.
8. Interiorizar e interpretar canciones, adivinanzas y poesías.
9. Enfrentarse a la oscuridad y superar el miedo hacia ella, fortaleciendo así su autoestima y la seguridad en sí mismo.
10. Desarrollar hábitos de ayuda, colaboración y trabajo cooperativo
11. Mostrar una actitud pacífica y no violenta ante la resolución de conflictos.

UNIDAD 2: ¿Qué es ITÁLICA?

1. Conocer la historia de Sevilla a través de su legado histórico-artístico.
2. Identificar zonas de la casa romana y compararla con las viviendas actuales.
3. Diferenciar y utilizar la indumentaria masculina y femenina propia de la época, comparándola con la actual.
4. Conocer algunos oficios propios de la época y compararlos con los actuales.
5. Descubrir alimentos básicos de una dieta equilibrada a través de la gastronomía romana.
6. Potenciar la creatividad y la libre expresión, a través de la dramatización y otras formas de representación.
7. Acerca a los niños/as a la mitología a través de la literatura y la fantasía.
8. Valorar Itálica como parte del patrimonio histórico-artístico y socio-cultural andaluz, adquiriendo hábitos de cuidado y respeto hacia éste.
9. Desarrollar la destreza manual y digital a través del modelado, la pintura y la reconstrucción de mosaicos.
10. Desarrollar la coordinación dinámica general, la coordinación óculo-manual y la lógica-matemática a través de juegos romanos.

11. Interiorizar e interpretar canciones, poesías y danzas.
12. Mostrar una actitud pacífica y no violenta ante la resolución de conflictos, trabajando de forma cooperativa e igualitaria.

Otro aspecto fundamental dentro de nuestra programación son los contenidos a trabajar. En base a estos objetivos y teniendo en cuenta las características y necesidades de nuestros alumnos/as, así como el contexto en el que se hayan inmersos, seleccionaremos y secuenciaremos estos contenidos.

Los contenidos, por tanto, serán los medios para alcanzar los objetivos y nunca los fines en sí mismos (Decreto 107/1992).

Al seguir un enfoque globalizador, contemplamos en ambas unidades los tres ámbitos de conocimientos y experiencias establecidos por el Decreto 107/1992:

Identidad y autonomía personal: a través de las distintas experiencias que precisan de la interacción y la participación activa del niño/a vamos a favorecer el desarrollo de una imagen positiva de sí mismo y el conocimiento de sus posibilidades y límites.

Progresará en el desarrollo de su autonomía a través de la adquisición de hábitos de cuidado y respeto hacia el patrimonio, así como enfrentándose a sus miedos y a diferentes retos, afianzando también su autoestima.

A través del arte y la vida en el Museo descubrirán aspecto de la vida en sociedad.

Mediante el conocimiento de la civilización romana descubrirán aspecto de la vida en sociedad de otra época, que les ayudarán a comprender mejor sus propias costumbres y tradiciones.

Medio físico y social: se favorecerá el acercamiento del niño al mundo social y cultural mediante el conocimiento de aspectos relevantes de la historia de Sevilla y su interacción con el arte (arquitectura, pintura y escultura); así como mediante la identificación y comparación de aspectos relacionados con los vestidos, los bailes, la música, el arte, la gastronomía,...

Tendrán la oportunidad de relacionarse con su entorno físico, social y cultural a través de las salidas al Museo de Bellas Artes y a la ciudad romana de Itálica.

Comunicación y representación: ¡Salvemos nuestros museos! y **¿Qué es *ITÁLICA*?** permiten a los niños/as expresar sus conocimientos, vivencias, sensaciones,... mediante distintas formas de expresión: corporal, musical, plástica, matemática, así como el uso y conocimiento de la lengua.

Pestalozzi afirmó, que los contenidos han de estar dirigidos a la cabeza, las manos y el corazón respectivamente. En base a esta idea, las corrientes pedagógicas actuales distinguen tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tomando como referencia esta clasificación, destacaremos, a modo de ejemplo, los siguientes contenidos de estas dos unidades didácticas:

UNIDAD I: ¡Salvemos nuestros museos!

Conceptuales:

1. Figura de Pedro Nolasco.
2. Edificio del Museo de Bellas Artes.
3. Obras artísticas del Museo de Bellas Artes: pinturas y esculturas.
4. Zonas características de un museo.
5. Normas de comportamiento en un museo.

Procedimentales:

1. Aplicación de técnicas para restaurar obras artísticas.
2. Lectura de imágenes.
3. Manipulación de materiales propios de la pintura y la escultura.
4. Interiorización e interpretación de canciones, adivinanzas y poesías.
5. Expresión libre de sentimientos e ideas.
6. Uso del diálogo como medio para la resolución de conflictos.

Actitudinales:

1. Respeto y cuidado hacia los museos.
2. Interés hacia los museos como institución cultural y para el disfrute.
3. Valoración del Museo de Bellas Artes como parte del patrimonio andaluz.

4. Respeto y valoración de las producciones propias y de los demás.
5. Actitud creativa en la producción de obras artísticas.
6. Valor ante situaciones que producen miedo.
7. Valoración y disfrute de las situaciones no violentas.

UNIDAD 2: ¿Qué es ITÁLICA?

Conceptuales:

1. Figura de Trajano y la diosa Venus.
2. La casa de los pájaros.
3. Obras artísticas de Itálica: mosaicos, esculturas y pinturas.
4. Oficios artesanos: constructor de mosaicos y costurera.
5. Indumentaria masculina y femenina: vestuario, calzado y adornos.
6. Juegos romanos: pelota y tablero.
7. Normas de comportamiento en un museo.

Procedimentales:

1. Diferenciación entre la indumentaria masculina y femenina.
2. Adquisición de técnicas para restaurar mosaicos.
3. Comparación entre la casa actual y la casa romana.
4. Lectura de imágenes.
5. Interiorización e interpretación de canciones, poesías y danzas.
6. Elaboración de recetas romanas.
7. Adquisición de hábitos de respeto y cuidado hacia el patrimonio.
8. Uso del diálogo como medio para la resolución de conflictos.

Actitudinales:

1. Valoración de Itálica como parte del patrimonio andaluz.
2. Interés y disfrute ante el conocimiento de otras culturas.
3. Disfrute ante el consumo de alimentos saludables.
4. Respeto y valoración de las producciones propias y de los demás.
5. Actitud creativa en la producción de obras artísticas.
6. Actitud de igualdad ante los derechos de hombres y mujeres.
7. Valoración y disfrute con el trabajo cooperativo y las situaciones no violentas.

Siguiendo a Coll y Gimeno Sacristán podemos entender los contenidos como aquella parte de la cultura que se considera socialmente relevante. De ahí, la existencia de los Temas Transversales como respuesta educativa a determinadas demandas sociales, que debido a su importancia deben estar presentes a través de todos los ámbitos y a lo largo de toda la etapa (Decreto 107/1992), impregnando toda la acción educativa.

Todas las experiencias que se presentan a los alumnos/as estarán impregnadas de un carácter de diálogo, respeto, valoración y trabajo cooperativo, con ausencia de cualquier actitud violenta o discriminativa. Por tanto, los temas transversales de Educación para la convivencia y Educación para la igualdad entre sexos estarán presentes a lo largo del desarrollo de ambas unidades didácticas.

A través de la gastronomía, en *¿Qué es ITALICA?*, trabajamos aspectos relacionados con la alimentación equilibrada y, por tanto, con la Educación para la Salud. Trabajamos la Educación del consumidor a través de la moda de cada época.

El interés y aprecio por el arte y la cultura andaluza será, a su vez, el marco de referencia que lo englobe todo en ambas unidades didácticas.

3. ¿Cómo trabajar el arte y la historia en Educación Infantil?

Nuestra intervención educativa para trabajar el arte y la historia en esta etapa partirá de los principios generales establecidos por el Decreto 107/1992.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollarán bajo un **enfoque globalizador**, partiendo de la metodología de “centros de interés” (Decroly), siendo nuestros centros de interés los mencionados anteriormente para cada unidad.

A través de esta metodología globalizadora conseguiremos que los niños/as realicen **aprendizajes significativos**, para lo cual partiremos de su situación inicial (conocimientos, destrezas, habilidades,...) respecto a los centros de interés que estamos trabajando, conectándolos de forma significativa con los conocimientos nuevos, citados en el apartado anterior.

Los niños/as construirán sus propios aprendizajes (**metodología activa**), a partir de las experiencias que les ofreceremos tanto dentro

como fuera del aula. Por tanto, los alumnos/as tendrán un papel protagonista, mientras que nosotros seremos guías y estimuladores de este proceso.

Estas **experiencias** (actividades) tienen un orden creciente de complejidad, permitiendo tanto la manipulación como la interacción con el medio y las personas. Predominan las actividades grupales en la que los niños/as aprenden a relacionarse con los demás, teniendo en cuenta los puntos de vista y las opiniones de los otros, articulándolos con los suyos, intentando así superar el egocentrismo. Trabajamos las normas como instrumentos para regular el comportamiento y la vida en sociedad. Además, **atenderemos a la diversidad** diseñando actividades de refuerzo y ampliación para cada unidad, adaptándolas a los diferentes niveles de aprendizaje.

Desde el punto de vista del arte, uno de los principales aspectos a tratar es el color. Siguiendo a Mesonero y Torío (1996) las primeras experiencias relacionadas con el color deben ser libres, de forma que los niños/as descubran por sí mismos que la mezcla de unos colores con otros nos dan otros, es decir, que descubran el mundo del color y su potencial expresivo.

Según Merodio (1988), los niños/as deben aprender a diferenciar entre la técnica del coloreado (rellenar, actividad grafomotriz) y la técnica del pintar (expresar, sentir y vivir el color).

La **coordinación** con la **familia** es fundamental para el desarrollo que ambas unidades, ya que su participación es necesaria tanto dentro del aula (familiares disfrazados, taller de cocina,...) como fuera del aula (visitas, taller de restauración de cuadros, taller de disfraces...), así como en casa (búsqueda de información,...)

Acercaremos a los niños/as a su ciudad y a su provincia, a su arte y a su historia, a través del **juego**, como recurso metodológico fundamental a estas edades.

Por último, no debemos olvidar que los niños aprenden si quieren aprender. Luego, debemos **motivar, ayudar y alentar** a cada alumno desde sus posibilidades, ajustando nuestra intervención a su Zona de desarrollo próximo.

Además de los principios de intervención, otro aspecto importante a tener en cuenta desde el punto de vista metodológico es la organi-

zación del espacio y del tiempo, que debe adecuarse a las necesidades e intereses de nuestros alumnos/as.

Como decía Tavernier, “detener el proceso educativo a las puertas del aula sería totalmente nefasto y paradójico”. Luego, un aspecto relevante en estas unidades didácticas es la apertura del centro al entorno, tanto a través de las salidas como favoreciendo la participación de la comunidad educativa en las actividades (familiares, compañeros/as,...). El aula, por tanto, no es el único espacio donde se desarrollarán los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque sí gran parte de ellos.

La distribución espacial del aula estará organizada por rincones. Algunos de los más significativos para el desarrollo de estas dos unidades didácticas son:

Rincón de los colores (plástica): pintan, esculpen, elaboran murales y puzzles, diseñan camisetas, enmarcan cuadros, reconstruyen mosaicos, crean marionetas,...

Rincón de las letras (lenguaje y biblioteca de aula): trabajan canciones y poesías, leen imágenes, se acercan a la lengua escrita, elaboran *El libro viajero de Itálica*,...

Rincón virtual (informática): usan el ordenador como medio para conocer ambos museos a través de programas informáticos.

Estos rincones, al igual que los otros, se trabajarán durante la jornada escolar en el tiempo establecido para ello.

Además, utilizaremos otros espacios del centro: biblioteca, sala de psicomotricidad y sala de usos múltiples; así como externos al centro: Itálica y Museo de Bellas Artes, donde realizaremos un Taller de restauración.

Las visitas nos obligan a romper con la rutina marcada por la organización temporal de la jornada escolar. Esta temporalización será flexible y adaptada a los ritmos de aprendizaje de cada alumno/a, respetando sus intereses y necesidades.

En cuanto a los recursos, siguiendo a Gimeno Sacristán, podemos decir que son los medios que vamos a necesitar para poner en práctica las experiencias. Siguiendo la clasificación establecida por este autor, los dividimos en:

Recursos ambientales: aula, biblioteca del centro, sala de psicomotricidad, sala de usos múltiples, Museo de Bellas Artes e Itálica.

Recursos humanos: alumnos/as, familias, docentes y personal de los museos.

Recursos materiales: pinturas, masa de modelar, pinceles, disfraces, camisetas, papel acuarela, proyector diapositivas, alimentos, pelota romana,...

Recursos curriculares: materiales curriculares de la Junta de Andalucía y la programación anual.

Recursos didácticos: carta, cuento, canciones, poesías, diapositivas, rejilla para inventario, programas informáticos, cuadros, mapas, juegos de mesa,...

4. ¿Qué experiencias podemos proponer a los alumnos/as?

Las actividades son los caminos que conducen al aprendizaje, poniendo en funcionamiento los procesos de acción-reflexión en los alumnos/as. A continuación presentaremos, a modo de ejemplo, una serie de actividades destinadas al nivel de 5 años, que engloban multitud de experiencias para los alumnos/as; desarrollándose a través de ellas las capacidades mencionadas en los objetivos didácticos anteriormente propuestos, entre otras, desde una perspectiva multisensorial.

UNIDAD I: ¡Salvemos nuestros museos!

Actividad I: **S.O.S. desde el Museo** (motivación-detección ideas previas).

Durante la asamblea nos interrumpirá alguien llamando a la puerta. Abrimos y nos encontramos con un personaje que se oculta tras una capa (familiar disfrazado). Es un mensajero secreto que nos trae un telegrama urgente. Le preguntamos a los niños/as: ¿le dejamos pasar? Pasa y nos entrega el telegrama, que nosotros leemos:

Niños y niñas del mundo. Necesito vuestra ayuda. El Señor de las sombras quiere destruir nuestros museos. Contestad al mensajero.
PEDRÍN.

Una vez leído y ante la expectación de los niños/as les preguntamos: ¿sabéis quién es Pedrín?, ¿y el Señor de las sombras?; ¿sabéis que es un museo?, ¿por qué querrá destruirlos?, ¿queréis ayudar a Pedrín?

Una vez que decidimos ayudarlo, se lo comunicamos al mensajero y le preguntamos qué tenemos que hacer. Éste nos entrega un cofre y nos dice que dentro está la información y que pronto tendremos más noticias.

Actividad 2: ¿Qué hay en el cofre? (motivación).

Le presentamos el cofre a los niños/as y, aprovechando su curiosidad natural, les preguntamos que habrá dentro, potenciando así su imaginación y su capacidad de indagación (I). Tras escuchar sus respuestas, abrimos el cofre, creando una situación de misterio, y encontraremos una foto de alguien desconocido (Pedro Nolasco), un sobre lacrado y una foto de un lugar desconocido (Museo de Bellas Artes).

Le presentamos las fotos a los niños/as y les preguntamos si saben quién es esa persona y qué lugar es ese. Después abrimos el sobre y encontramos una carta:

Sevilla, 24 de Enero de 2005.

A todos los niños y niñas valientes,

Mi nombre es Pedro Nolasco, pero mis amigos me llaman Pedrín. Os mando una foto para que me conozcáis (le enseñamos la foto a los niños/as). Me gusta pintar, leer y también jugar.

Vivo en Sevilla, en un lugar maravilloso y muy grande, llamado Museo de Bellas Artes. ¡Miradlo, está en la foto! (le enseñamos la foto del museo a los niños/as).

Hace muchos, muchísimos años yo cree esta casa con ayuda de muchas personas para vivir con mis hermanos. Al morir yo, mis hermanos siguieron viviendo aquí, pero después de mucho tiempo se tuvieron que ir a vivir a otro lugar y este edificio tan bonito se convirtió en el Museo de Bellas de Sevilla, ¿lo conocáis? (dejamos que los niños/as contesten).

Entonces yo, que ya era un fantasma, pero de los buenos, no os asustéis, decidí que seguiría viviendo aquí siempre porque era mi hogar. Fueron tiempos maravillosos, mi casa se llenó de cuadros con muchos colores y estatuas que parecían personas. Yo era feliz y mi corazón latía de emoción (tocotó, tocotó, tocotó...). Volaba rapi-

dísimo de un sitio a otros durante todo el día (yiuuuuum, yiuuuuum) para no perderme nada de lo que ocurría. Con el tiempo, empezó a venir gente a ver estas obras de arte y este lugar solitario se llenó de vida.

Así ha sido durante siglos, pero hace unos días ocurrió algo espantoso: apareció el Señor de las sombras y empezó oscurecer los cuadros y las estatuas del museo. Primero sopla sobre ellos (soplamos todos) y después respira hondo (respiramos), llevándose su color, y sólo deja sombras.

Si no lo detenemos, su sombra saldrá del museo y oscurecerá la ciudad, los parques, las flores, los animales, el río... y nunca más volverá a haber color.

Yo estoy muy triste. Debemos hacer algo, ¿os atrevéis a ayudarme con Señor de las sombras?

PEDRÍN.

Una vez leída la carta le hacemos preguntas sobre ella para trabajar la comprensión oral de la historia, respecto a:

Personajes: ¿Quiénes son los personajes?; ¿qué les gusta?

Lugar: ¿Dónde viven?; ¿cómo es ese lugar?; ¿qué hay en él?

Acción: ¿Qué hacía Pedrín en el museo?; ¿por qué?; ¿Cómo oscurece los cuadros y las estatuas el Señor de las sombras?

Final: ¿Qué hará el Señor de las sombras si sale del Museo?; ¿A quién pide ayuda Pedrín?

Trabajaremos la lectoescritura a partir del nombre y el apellido del protagonista: Pedro Nolasco. Buscamos entre los niños/as si alguien se llama igual. Reproducimos con palmadas el ritmo de cada una de las palabras, diferenciando sus sílabas, vemos por qué letra empieza cada una, si su nombre es más largo o más corto que el nuestro, buscamos letras que aparezcan también en nuestro nombre,...

Otra actividad es ordenar las secuencias de la historia, trabajando así la lectura de imágenes, la estructuración temporal y la lógica-matemática.

Después, dramatizan libremente la historia en el rincón del juego simbólico. Dejamos la carta y las fotos en el rincón de las letras para que puedan verlo cuando lo deseen.

Actividad 3: ¿Qué podríamos hacer para ayudar a Pedrín? (desarrollo).

Dividimos la clase en seis grupos. Cada grupo debe pensar en una solución para ayudarlo, debiendo razonar sus propuestas y llegar a un acuerdo entre todos. Después cada grupo explica su propuesta a los demás, que anotamos en la pizarra.

Por último, las debatimos entre todos hasta llegar a la solución más adecuada. Considerando que debemos fomentar actitudes pacíficas ante la resolución de conflictos, orientaremos a los alumnos/as para que lleguen a ver el diálogo como la mejor solución.

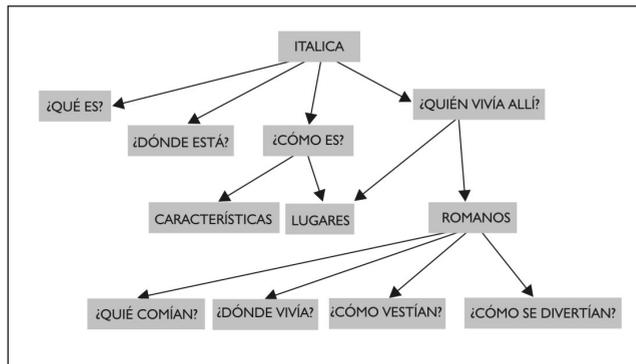
Decidimos enviar una carta al museo para decirle al Señor de las sombras que queremos hablar con él. La escriben los niños/as (transcribimos nosotros) y la firman todos poniendo su nombre. Le ponemos el sello y la enviamos (figurativamente).

Actividad 4: ¡Jugamos a investigar! (desarrollo).

Esta actividad consiste en buscar información acerca del Museo de Bellas Artes. Lo hacemos de dos formas:

Contamos con la colaboración de la familia, a la que enviamos una nota, comunicándoles el trabajo que estamos realizando con los niños/as y cómo pueden ayudarlos. En este caso, aportando algún dato sobre el Museo de Bellas Artes (dónde está, cómo es, fotos, nombres de artistas, quién trabaja allí,...).

Vamos con los niños/as a la biblioteca del centro a buscar información acerca del Museo.



Traemos a clase la información, la trabajamos en el rincón de las letras, dejando que la manipulen y reflexionando sobre ella con nuestra ayuda y, finalmente, la ponemos en común, dejándola recogida en mapa conceptual de la página anterior.

Contestamos en grupo a todas las preguntas. Vamos escribiendo con rotulador aquellas respuestas que sabemos y con lápiz aquellas en las que dudamos. Este mapa se irá completando a lo largo de la unidad. Se coloca en el rincón de las letras.

Actividad 5: ¿Queréis conocer mi casa? (desarrollo).

Al llegar al aula encontramos un cuadro en la asamblea. Le preguntamos a los niños/as quién ha podido dejarlo ahí. Dejamos que investiguen y descubren algo escondido detrás del cuadro, bajo una falsa cubierta. Les explicamos que ésta es una técnica que se utilizaba antiguamente para dejar mensajes dentro de los cuadros. La despegamos sin dañarlo, obteniendo un sobre lacrado.

Dentro del sobre hay dos CD. Ponemos el primero y escuchamos un mensaje de Pedro Nolasco: *Una sabia decisión habéis tomado, hablar con el Señor de las sombras es lo más adecuado. Como premio a vuestra inteligencia y valor a mi casa os invito yo. Mientras una decisión tomáis os dejo dos regalos para que la conozcáis.*

El primer regalo es un programa informático que recoge un plano del museo, con todas sus zonas (salas, taller de restauración, biblioteca,...). Los niños/as pueden acceder a ellas para conocerlas y saber que se hace en cada una, así como trabajar con las obras que veremos durante la visita.

El segundo regalo es el cuadro: “**Vista de Sevilla desde el Guadalquivir**”, que depositaremos en el rincón de plástica. A través del análisis del cuadro trabajamos la lectura y descripción de imágenes, así como la lógica-matemática: formas, colores, tamaños y texturas (marco y cubierta trasera), contar, sumar, buscar diferencias,...

Aceptamos la invitación y le contestamos enviándole una carta con el día y la hora a la que vamos a ir, siguiendo el mismo procedimiento que antes.

Actividad 6: ¿Qué le ha pasado a nuestro cuadro? (desarrollo).

Cambiamos el cuadro por un lienzo pintado de negro y oscurecemos el aula. Cuando llegan los niños/as descubren lo ocurrido y les preguntamos: ¿qué le ha ocurrido al cuadro?, ¿quién ha hecho esto? Ante la evidencia, contestan que ha sido el Señor de las sombras. Descubrimos tras el cuadro un pergamino que dice: *Siento mucho lo que ha pasado. Si conmigo queréis hablar, sólo me tenéis que llamar.*

Preguntamos si se atreven a llamarlo (enfrentarse al miedo), pero antes prepararemos entre todos los argumentos con los que pretendemos convencerlo para que no oscurezca el museo. Después, lo llamamos entre todos: *Señor de las sombras, ven* (repetimos). Alguien llama a la puerta (familiar disfrazado: traje y cara pintada de negro), abrimos y lo invitamos sentarse en la asamblea. Él/ella accede.

Una vez hechas las presentaciones, nos pregunta: *¿Qué queréis hablar conmigo?* Alentamos a los niños/as a que hablen con él y si no, hacemos nosotros una pequeña introducción. Nos pedirá perdón y nos contará que le quita el color a los cuadros porque está muy triste y necesita el color para sentirse bien. Entonces, le prometemos hablar con Pedrín para buscar entre todos una solución, a cambio de que no estropee más obras de arte. Se va y nos regala dos adivinanzas en agradecimiento:

*Quiero un pincel y una paleta,
Un lienzo en blanco y mucho color.
Llevo una bata y con mis manos
hago dibujos,
¿quién soy yo? (pintor/a)*

*Quiero arcilla o barro y agua,
Un buen modelo y mucho color.
Llevo una bata y con mis manos
hago esculturas,
¿quién soy yo? (escultor/a)*

Las trabajamos a partir de gestos, del ritmo y secuenciándola en pictogramas.

Actividad 7: ¡Vamos al museo! (desarrollo).

Antes de la visita:

Trabajamos las normas de comportamiento en el museo mediante una poesía:

*Si por el museo
quieres pasear,
estas cuatro normas
debes recordar:
NO debes CORRER,*

*NO debes GRITAR,
NO debes COMER,
pero sobre todo
NO debes TOCAR.*

Las trabajamos a partir de gestos, del ritmo y secuenciándola en pictogramas.

Elaboramos las autorizaciones en el rincón de las letras, cada niño/a la suya, copiando su nombre y el del lugar de la visita en los espacios correspondientes, utilizando tarjetas de vocabulario. Después, la decoran libremente en el rincón de plástica. Deben llevarla a casa y traerla firmada por los padres/tutores. Siguiendo el mismo proceso, elaboran las identificaciones para la salida si no las tienen.

Les presentamos la figura del guía: persona que nos acompaña durante la visita y nos habla de las obras artísticas del museo, que en nuestro caso será Pedrín (sorpresa). Cada alumno/a preparará una pregunta sobre el museo (pintura, escultura, trabajos que realizan,...) para el guía. En el rincón de plástica, cada alumno/a elabora un micrófono, entre los que elegiremos uno para hacer las preguntas en la visita.

Elaboramos un mural con el recorrido que vamos a realizar desde la escuela hasta el museo y viceversa, que completamos después de la visita (fotos, comentarios escritos,...).

Durante la visita:

Previamente, se concierta la visita con el departamento pedagógico del Museo.

Para la realización de esta actividad contaremos con la colaboración de las familias que nos acompañarán durante la visita. Además, contaremos con la ayuda de un padre que trabaja en el Museo, que se disfraza del fantasma de Pedro Nolasco y nos guiará. Durante la visita recorreremos distintas zonas del Museo:

Patios: Comenzaremos la visita por el Patio del Aljibe, donde nos recibirá Pedro Nolasco. La visita al Claustro Grande se intercalará entre las visitas a la sala de exposición y el taller de restauración, como tiempos de descanso y dispersión.

Salas de exposición, donde veremos el cuadro que hemos trabajado en el aula. Durante la visita, Pedrín revelará a los niños/as secretos ocultos del museo (acercamiento a la museología), mostrándoles aspectos despierten su interés: cómo se exponen las obras, luces (tipos, orientación,...), tamaño de las puertas (puerta gigante,...),....

Otras actividades: buscar personaje, escenificación de cuadros y esculturas,...

Taller de restauración, concretamente una zona del museo acondicionada como si fuese el taller real, donde no existe peligro para los niños/as ni para las obras.

Allí, una persona experta les explicará cómo se restauran las obras de arte y realizarán un taller denominado **Somos restauradores;** orientado al conocimiento de los materiales propios para la restauración (bata, mascarilla, bastoncillos para limpiar, pinceles, pinturas no tóxicas,...) y a la adquisición de dichas técnicas (limpieza, reconstrucción y barnizado, usando clara de huevo). Cada alumno/a restaura un cuadro (tabilla de madera con láminas de obras que conocen, previamente deterioradas: papel pegado, partes sin color,...). Les diremos que las ha estropeado el Señor de las sombras y deben restaurarlas. Estas técnicas se aplicarán después en el rincón de las experiencias a otras obras de arte.

En caso de no poder hacerse este taller en el museo, se realizará en el aula contando con colaboración familiar.

Antes de irnos hablaremos con Pedrín para resolver el problema

del Señor de las sombras, entonces nos prometerá hablar con él para llegar a un acuerdo.

Grabaremos en video todas aquellas partes de la visita que sean posible y haremos fotos. Este material lo utilizaremos para las actividades posteriores.

Al final de la visita, Pedro Nolasco nos regalará una “caja mágica”, en agradecimiento por salvar el Museo y como premio a nuestra inteligencia al optar por el diálogo en lugar de por la fuerza, así como al valor por enfrentarnos a la oscuridad.

Actividad 8: *Una aventura divertida* (consolidación-comunicación).

Revivimos la experiencia visionando el video, quitando en ocasiones el sonido para comentarlo y después reflexionar sobre la visita.

Vemos las fotos y las analizamos (lectura de imágenes) en el rincón de las letras, después las ordenamos según el recorrido realizado y completamos con ellas el mural de la visita. Cada niño/a escribirá debajo de la foto que más le guste una frase (transcribiremos, si es necesario). Lo colgamos en el pasillo para que lo vean.

Actividad 9: *Teatro para la Paz* (comunicación).

Con motivo del día de la Paz (30 de Enero) se organiza a nivel de centro un ciclo de teatro en el que todos los niveles deben representar una obra relacionada con esta temática. Aprovechando que estamos trabajando la educación para la paz mediante el uso de diálogo como medio para la resolución de conflictos, a través del centro de interés de los museos, los niños/as del nivel de cinco años contarán su aventura dramatizando la obra “Los museos y el señor de las sombras”, que se organizará de forma coordinada entre los dos grupos de este nivel.

Cada alumno/a tendrá un papel en la historia: Pedrín, Señor de las sombras, figuras de los cuadros que se oscurecen y niños/as que van a ayudar a Pedrín, alternándose en las diferentes escenas en que se ha dividido el cuento.

Con ayuda de la familia se confeccionarán los trajes y se hará el decorado. Los niños/as colaboran coloreando los cuadros de negro, elaborando el guión con nuestra ayuda, elaborando las entradas y tríp-

ticos, carteles para anunciar la representación,...

Todas las obras se representarán en la sala de usos múltiples del centro y estarán invitadas las familias, compañeros/as y profesores del mismo, así como de otros centros que quieran venir.

Grabaremos en vídeo la representación y haremos fotos. Este material lo utilizaremos para visionarlo a posteriori y reflexionar sobre el trabajo realizado.

Actividad 10: **La caja mágica** (consolidación).

La caja mágica presidirá la asamblea, donde le preguntamos a los alumnos/as que creen que hay dentro. Dentro encuentran material para convertirnos en pintores/as y escultores/as: batas, pinturas, pinceles, camisetas, papel acuarela, masa de modelar,..., marcos para sus obras y diapositivas de obras del Museo.

Contamos y clasificamos el material (formas, tamaños, colores,...), trabajando la lógica-matemática. Lo inventariamos en el rincón de las letras y lo colocamos en el lugar correspondiente del rincón de plástica.

Cada alumno/a pinta su camiseta, su lienzo (papel acuarela) y esculpe y pinta su escultura libremente, en función de lo que más le haya gustado de toda la experiencia, ya sea antes o durante la visita. Después enmarcan sus cuadros.

Visionamos las diapositivas y analizamos las obras (lectura de imágenes). Elegimos los seis cuadros que más nos gusten, los ampliamos sin colores, y lo pintamos por grupos (trabajo cooperativo); los plastificamos y recortamos, convirtiéndolos en puzzles que dejamos en el rincón de lógica-matemática.

Actividad 11: **¡Qué suerte tenemos!** (consolidación).

Los alumnos/as interiorizarán e interpretarán la siguiente canción:

*Cuando lo veo de noche,
tan dormido y callado
y montón de estrellas a su alrededor.*

*Cuando lo veo de día,
tan hermoso y radiante,*

bañado por los rayos de nuestro sol.

*Cuando miro sus cuadros
y todas sus estatuas
y siento que su magia me puede atrapar.*

*Cuando escucho el acento,
de mi gente al hablar
de todos sus tesoros,
me pongo a cantar...*

*¡Que suerte, que suerte la mía,
tener museos...
en Andalucía!*

*¡Que suerte, que suerte la mía,
ver los tesoros...
de Andalucía!*

(Adaptación de la canción: *¡Qué suerte haber nacido en Andalucía!*).
Las trabajamos a partir de gestos, del ritmo y secuenciándola en pictogramas.

Actividad 12: ¡Nuestro museo! (comunicación).

Concluimos con una exposición, titulada *¡EL MUSEO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS!* Se realizará de forma coordinada entre los dos grupos del nivel de 5 años.

Aquí, los niños/as muestran a las familias, compañeros/as y profesores/as del centro el trabajo realizado: cuadros pintados y restaurados, esculturas, puzzles, mural, video de la visita,...

Finalizamos la exposición cantando la canción aprendida en la actividad 11.

Previamente a la exposición los alumnos/as elaborarán:

Las **entradas** en cartulinas de diferentes colores, copiando la palabra ENTRADA en ellas y acompañándolas de un dibujo si lo desean.

El **rótulo** que colocaremos en la puerta, coloreando las letras y

decorándolo libremente.

Durante la exposición, los niños/as actuarán como guías, explicando nuestro pequeño museo a los visitantes en la medida de sus posibilidades.

UNIDAD 2: ¿Qué es ITÁLICA?

Actividad 1: ¿Leemos un cuento? (motivación-detección de ideas previas).

Aprovechando la capacidad de imaginación de estas edades, utilizamos la magia para introducirlos en el mundo de los cuentos. Una vez sentados en la zona de asamblea, sacamos la bolsa de estrellitas mágicas (purpurina) y lo esparcimos sobre ellos a la vez que decimos las palabras mágicas: *Abra, cadabra...pata de cabra... que las estrellas del cielo, nos abran el mundo de los cuentos.* A continuación le contaremos el siguiente cuento:

Marcos y su aventura en la casa de los pájaros

Hace mucho, mucho tiempo existió una ciudad llamada ITÁLICA. ¿Sabéis por qué se llamaba así? Pues porque sus habitantes venían de un lugar muy lejano llamado ITALIA y quisieron ponerle este nombre para recordar siempre su país.

¿Sabéis dónde estaba esta ciudad? Esta hermosa ciudad estaba situada muy cerca de Sevilla y del río Guadalquivir.

En esta ciudad vivía un niño, llamado Marcos. Marcos era romano, al igual que muchas de las personas que vivían allí. Pertenecía a una familia de artesanos. Su padre, Claudio, era decorador y construía mosaicos. Su madre, Julia, era diseñadora y hacía los vestidos más bonitos de Itálica.

Le gustaba jugar, comer, cantar, bailar,... pero sobre todo le gustaban los pájaros.

Un día le encargaron a su padre diseñar un mosaico con todas las especies de pájaros conocidas. Marcos se preguntaba para quién podría ser y no pudo resistir la tentación de seguir a su padre para averiguarlo. Así que caminando, caminando (tacatá, tacatá, tacatá) llegó a una casa muy lujosa, la puerta estaba abierta y entró. De pronto, mientras espía a su padre, escuchó que alguien lo llamaba (shi, shi, shi, shi). Marcos

buscó por todas partes (por aquí, por allá, por delante, por detrás), hasta que alguien le tocó en el hombro (toc, toc) y le dijo:

-¡Hola! Me llamo Lidia, ¿y tú?

Marco se asustó y del salto que pegó se golpeó con una puerta en la cabeza (pom, pom).

-¡Au! Yo, me llamo Marcos.

-¿Y qué haces aquí?-dijo Lidia.

Marcos le contó toda la historia y entonces Lidia lo llevó a su habitación y le dijo que mirara hacia el suelo. En ese momento el corazón de Marcos empezó a latir rápidamente (tocotó, tocotó, tocotó). No lo podía creer, allí estaba el mosaico de los pájaros, adornando el suelo de la habitación de Lidia, a la que le gustaban los pájaros tanto como a él.

El padre de Marcos se hizo famoso gracias a este mosaico y todo el mundo empezó a llamar a esta casa "La casa de los pájaros".

Marcos y Lidia se convirtieron en los mejores amigos del mundo y vivieron miles de aventuras en la preciosa ciudad de Itálica.

Y colorín, colorado, esta aventura se ha acabado.

Una vez leído el cuento le hacemos preguntas sobre él para trabajar la comprensión oral de la historia, respecto a:

Personajes: ¿Quiénes son los personajes?; ¿qué les gusta?; ¿en qué trabajan?

Lugar: ¿Cómo se llama la ciudad en la que viven?, ¿por qué?; ¿Dónde vive Lidia?, ¿por qué se llama así su casa?

Acción: ¿Qué le encargaron al padre de Marcos?; ¿Qué quería saber Marcos?, ¿Qué le pasó en aquella casa?

Final: ¿Por qué se hizo famoso Claudio?; ¿Qué pasó al final con Marcos y Lidia?

A continuación les haremos diferentes preguntas abiertas para detectar sus ideas previas sobre Itálica: ¿quién conoce esta ciudad?, ¿habéis ido alguna vez?, ¿cómo es?, ¿qué hay allí?,...

Trabajamos la lectoescritura a partir del nombre de los personajes. Los escribimos y comparamos (largo-corto), contamos las letras que tiene cada uno, vemos por cuáles empiezan y acaban. Buscamos entre los niños/as si alguien se llama igual y qué letras de sus nombres aparecen en los nuestros. Reproducimos con palmadas el ritmo de cada

una de las palabras, diferenciando sus sílabas.

Otra actividad es ordenar las secuencias de la historia, trabajando así la lectura de imágenes, la estructuración temporal y la lógica-matemática.

Cada niño/a elabora en el rincón de plástica una marioneta con el personaje que más le guste, la colorea, recorta y le pega detrás un palo para sujetarla. Las marionetas se dejan en el rincón del juego simbólico y con ellas dramatizan el cuento.

Actividad 2: *¿Qué aventuras vivieron Marcos y Lidia?* (desarrollo).

Dividimos la clase en grupos de tres alumnos/as. En el rincón de las letras, cada grupo piensa en una aventura que pudieron vivir los protagonistas en Itálica, inventando así finales diferentes para el cuento (2). Después cada grupo cuenta su historia a los demás en la asamblea. Grabamos las historias en cintas de casete y las dejamos en la biblioteca de aula para que puedan escucharlas cuando quieran.

Cada grupo se inventa un nombre para su aventura. Uno de los niños/as lo escribe en la cinta, otro en la carátula y hace un dibujo para representarlo y el otro lo recoge en el registro de la biblioteca (transcribimos debajo, si fuese necesario).

Actividad 3: *Queremos saber más...* (desarrollo).

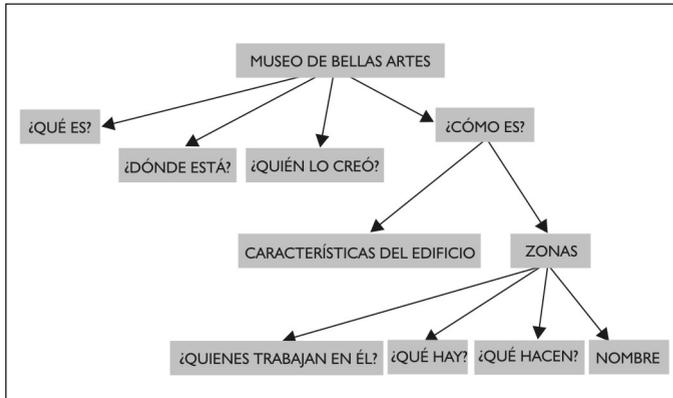
Esta actividad consiste en buscar información acerca de ITÁLICA y la civilización romana. Lo hacemos de dos formas:

Contamos con la colaboración de la familia, a la que enviaremos una nota, comunicándoles el trabajo que estamos realizando con los niños/as y cómo pueden ayudarlos. En este caso, aportando datos sobre Itálica: fotos, nombre de personaje famoso, lugares, quién vivía allí,...

Vamos con los niños/as a la biblioteca del centro a buscar información acerca de la civilización romana.

Traemos a clase toda la información, la trabajamos en el rincón de las letras, dejando que la manipulen y reflexionando sobre ella y, finalmente, la ponemos en común, dejándola recogida en el siguiente mapa conceptual:

Contestamos en grupo a todas las preguntas. Vamos escribiendo



con rotulador aquellas respuestas que sabemos y con lápiz aquellas en las que dudamos. Este mapa se irá completando a lo largo de la unidad. Se coloca en el rincón de las letras.

Actividad 4: La casa de Lidia. (desarrollo).

Al llegar al aula nos encontramos la maqueta de una casa romana en la asamblea. Les preguntamos a los niños/as quién ha podido dejarla ahí. Dejamos que investiguen y descubren que hay un papiro escondido en una de las habitaciones. Lo abrimos y encontramos un mensaje: *¡Hola amigos!, soy Lidia. Se que mi casa os ha encantado y por eso os la regalo para que la conozcáis mejor. Por cierto, se me ha estropeado el mosaico de mi habitación, ¿podéis ayudarme a arreglarlo?*

Encontramos el mosaico en el rincón de plástico, junto a muchas piedras de colores. Clasificamos las piedras por su color (azul, rojo, amarillo y verde) y su forma (triángulo, cuadrado, círculo o rectángulo), las guardamos en cajas, que etiquetamos poniéndoles pegatinas con la forma y el color que corresponda y escribimos debajo sus características: azul-triángulo, etc....

En el rincón de plástico, cada alumno/a reconstruye una parte del mosaico (trabajo cooperativo), pegando cada piedra en su lugar en función de su forma y color (dibujados por el docente). Lo exponemos en el pasillo para que todos lo vean.

Dejamos la maqueta en el rincón del juego simbólico, para que jue-

guen libremente. En el rincón de las letras, trabajamos las partes de la casa romana y la comparamos con la actual, vemos cuáles se llaman igual y sirven para lo mismo, cuáles no, trabajamos el patio romano (origen de los patios andaluces),... Ponemos el nombre a cada habitación (lo escribimos en cartulina y lo pegamos en la pared de cada zona de la casa). Por último trabajamos el nombre de esta casa igual que hicimos con el de los protagonistas, lo escribimos y lo colocamos en la entrada.

Actividad 5: ¿Queréis conocer nuestra ciudad? (desarrollo).

Encontramos un cuadro de Itálica (época romana) en la zona de asamblea. Escuchamos unas voces (equipo de música). Son Marcos y Lidia que nos envían un mensaje: *Os doy las gracias por arreglar mi mosaico. Como premio a vuestra habilidad os dejamos dos regalos para que conozcáis nuestra ciudad.*

El primer regalo es el cuadro. Lo dejamos en el rincón de plástica. A través su análisis trabajamos la lectura y descripción de imágenes; y la lógica-matemática: formas, colores, tamaños y texturas (marco y cubierta trasera), contar, sumar,...

El segundo es un programa que los niños/as podrán trabajar en el rincón de informática. Este programa recoge una reproducción de Itálica en tres dimensiones, con todas sus zonas (casas, circo, teatro, calzada,...). Los niños/as pueden acceder a ellas para conocerlas y saber cómo eran en la época romana.

Actividad 6: ¿Qué le ha pasado a Itálica? (desarrollo).

Durante el recreo cambiamos el cuadro que nos regalaron por una foto de la Itálica actual. Cuando vuelven ven lo ocurrido y les preguntamos: ¿qué le ha ocurrido al cuadro?, ¿quién ha hecho esto? Descubrimos tras el cuadro un pergamino que dice: *Sentimos deciros que mucho tiempo ha pasado e Itálica se ha estropeado. Lidia y yo crecimos y al morir en fantasmas nos convertimos. Juntos seguimos viviendo en esta hermosa ciudad y a conocerla os queremos invitar.*

Reflexionamos sobre lo ocurrido, comparamos el envejecimiento de la ciudad con el envejecimiento de las personas para que puedan entender los cambios que se han producido en ella, mediante fotos de

ellos mismos y sus familiares, por ejemplo.

Después, les preguntamos si quieren conocer Itálica. Aceptan la invitación y contestan con una carta. La escriben los niños/as (transcribimos nosotros) y la firman todos poniendo su nombre. Le ponemos el sello y la enviamos (figurativamente).

Actividad 7: ¿Cómo se vestían los romanos? (desarrollo).

Nos dejan un regalo en el aula: una caja con un lazo que sujeta un pergamino. Cogemos el pergamino y lo leemos: *Soy Julia, la madre de Marcos. Me han dicho que nos vais a visitar, os mando un regalo para que vengáis vestidos como romanos.*

Al abrir la caja encontramos diapositivas, telas, adornos,... Con las diapositivas les mostramos el atuendo femenino y masculino de la época (vestido, calzado y adornos) y sus elementos, estableciendo diferencias (lectura de imágenes). Lo comparamos con el nuestro y trabajamos aspectos relacionados con la moda.

Cada uno elige el atuendo que más le guste y lo dibuja. Dejamos las telas, adornos,... en el rincón de juego simbólico para que se disfracen.

Organizamos un taller de disfraces, contando con la colaboración familiar para elaborar los trajes para los niños/as. Éstos se utilizarán tanto para realizar la visita a Itálica como para disfrazarnos en la Fiesta romana (actividad 13) y en el carnaval.

Actividad 8: Viajamos a Itálica (desarrollo).

Antes de la visita:

Considerando que Itálica es un museo al aire libre, trabajamos las normas de comportamiento en el museo mediante una poesía:

*Si por Itálica
quieres pasear,
estas cuatro normas
debes recordar:
NO debes CORRER,*

*NO debes GRITAR,
NO debes COMER,*

*pero sobre todo
NO debes TOCAR.*

Las trabajamos a partir de gestos, del ritmo y secuenciándola en pictogramas.

Elaboramos autorizaciones e identificaciones como en la unida anterior.

Les presentamos la figura del guía: persona que nos acompañará durante la visita y nos habla de Itálica. Nuestros guías son Marcos, Lidia y los padres de Marcos.

Elaboramos un mural con el recorrido que vamos a realizar desde el colegio hasta Itálica y viceversa, señalando los lugares que vamos a visitar dentro de Itálica. Después lo completamos con fotos, comentarios,... de la visita.

Durante la visita:

Previamente, concertamos la visita con los responsables de Itálica para organizar el recorrido. La visita la realizan conjuntamente todos los grupos de 5 años.

Para realizar de esta actividad contamos con las familias que nos acompañan en la visita. Algunos se disfrazan de personajes del cuento y esperan en las pruebas.

Dividimos a los niños/as en tres grupos. Irán acompañados por familiares y los tutores/as coordinarán las pruebas. Las pruebas se sitúan en las siguientes zonas:

Estatua de Venus (entrada): les contamos la historia de la diosa Venus. Le decimos que velaba por la belleza de Itálica. Luego, no los dejará pasar mientras no le reciten la poesía de las normas (primera prueba), para que ella se asegure de que no van a estropear su ciudad. La recitamos juntos y entramos.

La casa de los pájaros: aquí nos esperará Lidia. Nos enseña su casa y vamos recordando con ella los nombres de las zonas de la casa romana (afianzar conocimientos). Ella nos plantea la segunda prueba, que consiste en contar cuantos pájaros hay en el mosaico de su habitación y localizar algunos de ellos: uno que canta sobre una rama, otro que está volando,...

La estatua de Trajano: allí nos esperará Julia, la madre de Marcos,

para hablarnos del emperador Trajano. Nos dirá que era muy valiente y le gustaba bailar. La prueba consiste en aprender una danza sencilla y bailarla ante el emperador al son de música de la época. Danza: todos en corro, nos cogemos de las manos y damos vueltas, cuando cambia el ritmo de la música nos soltamos y damos vueltas con las manos en alto y dando palmadas al ritmo que marca.

El circo: Marcos y su padre, Claudio, nos esperan en la arena. Nos lo enseñan y nos hablan de los juegos circenses. Esta prueba consiste en atrapar con una red (cazamariposas) a un león (familiar disfrazado) que ha escapado. Entre familiares y docentes acotamos el espacio, para que los niños/as no se acerquen al foso.

Al finalizar la visita, bailaremos todos juntos para celebrar que hemos superado las pruebas y nuestros amigos nos obsequiarán con una “caja sorpresa”, como premio a nuestra inteligencia, valor y buen comportamiento.

Grabaremos en video toda la aventura (visita) y haremos fotos. Este material lo utilizaremos para las actividades posteriores.

Actividad 9: ¡Bonita ciudad! (consolidación-comunicación).

Revivimos la experiencia visionando el video, quitando en ocasiones el sonido para comentarlo y después reflexionar sobre la visita.

Vemos las fotos y en el rincón de las letras elaboramos el **Libro Itálica**: pegamos las fotos y cada niño/a escribe un comentario (frase) debajo de la que prefiera (transcribimos si es necesario). Es un libro viajero que se llevan por turnos a casa, pudiendo completarlo con fotos de la visita y añadiendo comentarios (familias transcriben si es necesario). Al final lo dejaremos en la biblioteca de aula.

Actividad 10: ¡Sorpresa! ³(consolidación).

La caja sorpresa preside la asamblea. Le preguntamos a los alumnos/as que creen que hay dentro. Al abrirla encontramos: pelota romana e instrucciones de varios juegos de pelota, juegos de mesa, materiales para construir bulas (barro, papel, lápices y cordones) y fotos de pinturas, esculturas y mosaicos de Itálica, que se encuentran actualmente en el museo arqueológico (Sevilla).

Analizamos la forma, tamaño, textura (material) y colores (azul,

verde, rojo y amarillo) de la pelota romana. Vemos el significado de sus colores y como se sitúan en la pelota. Después, aprendemos a jugar con ella, por ejemplo a “Pelota romana”, donde trabajamos: lanzamiento-recepción, coordinación dinámica general y precisión.

Como ejemplo de juegos de mesa podemos citar el “Tres en Raya”, que nos sirve para trabajar la lógica-matemática: reconocer las formas de las fichas y de las casillas del tablero, clasificarlas por su color, contar cuántas hay de cada color y en total. Por último jugar, primero de forma dirigida para aprender y después libremente.

Visionamos las fotos y analizamos las obras (lectura de imágenes). Luego, cada uno elige la pintura, escultura o mosaico que prefiera y lo pinta libremente; los plastificamos y recortamos, convirtiéndolos en puzzles. Entre todos elegimos los dos de cada tipo que más nos gusten y los dejamos en el rincón de lógica-matemática.

Explicamos qué es una “bula”: medallón que contiene un deseo secreto. Cada uno construye la suya como sigue: piensa un deseo y lo escribe en el papel, lo pliega e introduce en una bolita de barro. Le da forma de medallón a la bola, le dibuja un símbolo personal y le abre un pequeño agujero en la parte superior para poner el cordón. Cuando esté seco se lo pone y ya tiene su propia bula.

Actividad II: Tesoro de Andalucía (consolidación).

Los niños/as interiorizarán e interpretarán la siguiente canción:

*Quando la veo de noche,
tan dormida y callada
y montón de estrellas a su alrededor.*

*Quando lo veo de día,
tan hermosa y radiante,
bañada por los rayos de nuestro sol.*

*Quando veo sus mosaicos
y miro sus estatuas
y siento que en el circo me quiero quedar.
Quando escucho el acento,*

*de mi gente al hablar
de toda su belleza,
me pongo a cantar...*

*¡Que suerte, que suerte la mía,
que hermosa eres...
Itálica mía!*

*¡Que suerte, que suerte la mía,
tener tesoros...
en Andalucía!*

(Adaptación de la canción: *¡Qué suerte haber nacido en Andalucía!*).

Las trabajamos a partir de gestos, del ritmo y secuenciándola en pictogramas.

Actividad 12: ¡Los romanos comían como nosotros! (desarrollo).

Organizamos un taller de cocina con la colaboración de la familia. Elaboramos recetas frías de la época romana, sin especias ni picantes. Dividimos a los niños/as por grupos, en función de los cocineros/as (familiares) con los que contemos.

Como parte del taller vemos los alimentos de una dieta equilibrada y construimos la pirámide de la alimentación (mural) con recortes traídos de casa. Clasificamos los ingredientes de la receta dentro de los grupos de la pirámide.

La receta se realiza conjuntamente entre familiares y alumnos/as. A modo de ejemplo podemos citar la siguiente receta: *Aperitivo de Marcial* (cortar en finas capas una lechuga, ponerla como fondo de fuente, colocar sobre dicho fondo unas anchoas en aceite. Picar dos huevos duros y servir con aceite y aceitunas negras). Los platos se guardan en el frigorífico y se comen al día siguiente en la fiesta.

Actividad 13: ¡La fiesta romana! (comunicación).

Concluimos con una fiesta, titula *¡LA FIESTA ROMANA!*, que se realiza de forma coordinada entre los dos grupos del nivel de 5 años.

Invitamos a las familias, compañeros/as y profesores/as del ciclo.

Degustamos los platos fríos elaborados en el taller de cocina romana y otros calientes que aporten los familiares. Adornamos la sala con el mosaico restaurado y exponemos los libros viajeros de Itálica de cada grupo. Amenizamos la fiesta con música de la época y llevamos nuestros juegos de mesa para que se distraigan.

Concluimos la exposición cantando todos juntos la canción aprendida en la actividad II e interpretando la danza que aprendimos en Itálica.

Previamente a la fiesta los alumnos/as elaborarán:

Las **entradas** en cartulinas de diferentes colores, copiando la palabra ENTRADA en ellas y acompañándolas de un dibujo si lo desean.

El **rótulo** que colcaremos en la puerta, coloreando las letras y decorándolo libremente.

Durante la fiesta, los niños/as irán disfrazados y actuarán como anfitriones por turnos, acompañando y explicando todo a los visitantes, según sus posibilidades.

5. ¿Cómo evaluar?

Evaluaremos en base a los criterios establecido en el Decreto 107/1992 y en la Orden de 1 de Febrero de 1993, complementada y modificada por la Orden de 18 de Noviembre de 1996.

Será una valoración **reflexiva** tanto de los logros de los alumnos/as, como de la programación y nuestra intervención como docentes, de forma que podamos reconducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en caso de ser necesario. Así mismo, deberá ser **individualizada** y **positiva**.

Esta evaluación en ambas unidades se llevará a cabo en **tres momentos**:

Evaluación inicial: permite conocer qué saben los alumnos/as sobre el Museo de Bellas Artes e Itálica. La realizamos mediante las preguntas que les hacemos a partir del telegrama y la carta (unidad 1) y del cuento (unidad 2). Según los resultados, analizamos si las actividades han sido adecuadas, motivadoras y nos permiten obtener la información que deseamos; y si nuestra intervención es adecuada.

Evaluación continua: se realiza en cada actividad, observando el

grado de comprensión por parte del niño/a, su esfuerzo, interés y actitudes. Valoramos el grado de operatividad de las actividades y nuestra intervención en el proceso.

Al trabajar el arte en Educación Infantil es fundamental evaluar la capacidad de crítica de los alumnos/as hacia sus propias creaciones y hacia las de los demás.

Evaluación final: se realiza al finalizar cada unidad didáctica. Valoramos los progresos de cada alumno/a en base a los objetivos planteados al principio para cada unidad didáctica. Además, valoramos globalmente tanto las programaciones como nuestra intervención en el desarrollo de ambas, con el fin de poder mejorar.

Para llevar a cabo esta evaluación, utilizamos las siguientes **técnicas**:

Observación directa y sistemática: observamos a los niños/as en el mismo momento en que realizan las actividades y durante todo el tiempo que dure la programación, para ver su evolución.

Observación indirecta: podría realizarse a través de las fotos y el video de las salidas, de la exposición final (unidad 1) y de la Fiesta romana (unidad 2), así como del análisis de los murales y del libro viajero, entre otros trabajos.

Entrevistas familiares: se realizarán mediante las tutorías, si fuese necesario. Nos aportan información sobre el niño/a que ayuda a conocerlo y comprenderlo mejor.

Entrevistas a los niños/as: establecemos diálogos con ellos, haciendo preguntas de forma natural y fluida, por ejemplo: ¿te ha gustado el museo?, ¿qué te ha gustado más?, ¿y menos?, ¿has respetado las normas?, ¿te gustaría volver?

Para recoger la información, utilizamos los siguientes **instrumentos**:

- Diario de clase.
- Registro anecdótico.
- Registro de entrevistas familiares.
- Registro de entrevistas a los niños/as.
- Fotos, videos, murales,...

Un aspecto fundamental al evaluar son los **criterios** que utilizamos

para ello. Según Mesonero y Torío (1996) debemos tener en cuenta los siguientes criterios:

1. Una realización plástica debe evaluarse considerando el proceso artístico seguido por el alumno/a. Luego, hay que conservar todos los trabajos con la fecha.
2. Toda creación debe ser comentada por su autor/a, debiendo valorarla.
3. Para valorar de forma objetiva debemos tomar como referencia una secuencia de criterios madurativos que la mayoría pueda alcanzar.
4. Considerar las circunstancias que rodean cada trabajo: personales, académicas...
5. Evitar valoraciones estéticas adultas, que son diferentes a las de los niños/as.

Finalmente, enunciamos **criterios de evaluación** específicos para valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la programación en cada unidad didáctica:

Respecto a los procesos de aprendizaje:

Registramos para cada criterio si se ha conseguido o está en proceso de conseguirse, recogiendo también propuestas de mejora.

UNIDAD 1: ¡Salvemos nuestros museos!

1. Se ha despertado la capacidad de observación y experimentación en el niño/a.
2. Conoce el Museo de Bellas Artes como parte de la historia de su ciudad.
3. Conoce e interpreta las obras artísticas.
4. Interioriza e interpreta canciones, adivinanzas y poesías.
5. Expresa sentimientos e ideas a través de la pintura y la escultura.
6. Conoce aspectos elementales relacionados con la museología.
7. Muestra una actitud de cuidado y respeto hacia los museos.
8. Se ha desarrollado el lenguaje y la lógica-matemática con la experiencia.

UNIDAD 2: ¿Qué es ITÁLICA?

1. Se ha despertado la capacidad de observación y experimentación en el niño/a.
2. Conoce Itálica y su importancia en la historia de Sevilla.
3. Conoce algunas zonas de Itálica.
4. Conoce aspectos relevantes de la civilización romana y los compara con los de la época actual (casa, ropa, juegos, alimentación,...).
5. Interioriza e interpreta canciones, poesías y danzas.
6. Expresa libremente sentimientos e ideas.
7. Muestra una actitud de cuidado y respeto hacia Itálica.
8. Se ha desarrollado el lenguaje y la lógica-matemática con la experiencia.

Respecto a los procesos de enseñanza y a la programación:

Estos criterios son básicamente comunes para ambas unidades, ya que se evalúa nuestra intervención docente y la adecuación de la programación. Luego, registraremos si han conseguido o no y algunas propuestas de mejora. Criterios:

1. La carta / el cuento como eje globalizador ha sido positivo.
2. Las actividades han sido significativas para los alumnos/as.
3. Han sido adecuadas a las capacidades de los niños/as.
4. Han sido adecuados los objetivos / contenidos.
5. Ha sido adecuada la metodología.
6. Los aprendizajes han sido significativos y funcionales.
7. Ha sido adecuada la colaboración con la familia.
8. Se ha atendido a la diversidad.

NOTAS:

1. Método del aprendizaje por descubrimiento (Suchman).
2. Adaptación de las técnicas propuestas por Gianni Rodari.
3. Para obtener más información sobre este juego, así como otros juegos romanos de pelota remitirse a la páginas web:
<<http://www.acanomas.com/DatoMuestra.php?Id=346>>

6. BIBLIOGRAFÍA

Junta de Andalucía. *Decreto 107/1992, de 9 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía, 1992.

Junta de Andalucía. *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 1993.

Junta de Andalucía. *Orden de 1 de Febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Infantil en la comunidad autónoma de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía, 1993.

Junta de Andalucía. *Orden de 16 de marzo de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro y la secuenciación de contenidos en Educación Infantil*. Sevilla: Junta de Andalucía, 1993.

Junta de Andalucía. *Orden de 17 de Enero de 1996, sobre organización y funcionamiento de los programas sobre la Educación en Valores y Temas Transversales del currículum en Educación Infantil*. Sevilla: Junta de Andalucía, 1996.

Junta de Andalucía. *Orden de 18 de Noviembre de 1996, por la que se complementa y modifica la Orden de 1 de Febrero de 1993*. Sevilla: Junta de Andalucía, 1996.

Coll, C. y otros. *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó, 1993.

Fernández Caro, J.J. y otros. *Itálica*. Cuadernos del profesorado y del alumnado. Sevilla: Junta de Andalucía, 2000.

Gallego Ortega, J.L. *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe, 1998.

Ibáñez Sandín, C. *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla, 2005.

Junta de Andalucía. *Taller de cultura andaluza*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Junta de Andalucía. *Guía Oficial de Museos Andaluces 2004*. Sevilla: Consejería de Cultura, 2004.

Merodio, J. *Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea, 1988.

Mesonero, A. y Torío, S. *Didáctica de la expresión plástica en Educación Infantil*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1996.

Palacios, J; Marchesi, A; Coll, C. *Desarrollo Psicológico y Educación*.

Madrid: Alianza, 2001.

Programación de aula. *Taller de cocina romana antigua*. 2003.

Tavernier, R. *La escuela infantil antes de los seis años*. Barcelona: Martínez Roca, 1987.

Zabala, A. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó, 1995.

Acanomas.com (1999): *Historia. Juegos romanos de pelota* [en línea] <<http://www.acanomas.com/DatoMuestra.php?Id=346>>. 2005/10/16.

EL PROFESOR COMO PERSONA SIGNIFICATIVA: la diferencia entre la percepción de los alumnos de gimnazjum con problemas de aprendizaje y sin ellos

Ewa Domagala - Zyk



ABSTRACT:

The paper shows the importance of social and school support from the adolescents' teachers in the process of doing well at school. In the research project the main focus was to find correlations between the quality of the relationship with teachers and the school success or school failure, which was measured by students' average grades.

The results of the paper and pencil survey program, based on and Hendry's (1992) and Tatar's (1996) techniques shows that students experiencing school failure differ from those with school success in the quality of the relationship with teachers. Adolescents with school success more often perceive their teachers as enablers, helpers, motivators, role models or supporters. For the students with school failure teachers were more often significant in the negative way, as bullies or antagonists. The conclusion is that in order to help teenagers to achieve school success pedagogues should not only teach academic skills, but create and support good relations with them.

Keywords: Adolescents' Teachers, School Success, Teach Academic Skills, Adolescence, Child Development.

El término "persona significativa" es definido de manera distinta por varios investigadores. Esta expresión la introdujo H. S. Sullivan (1953), y según él: es la persona importante para el niño que tiene influencia en su desarrollo. Es sobre todo a los padres a los que se considera como personas significativas (Galbo, Demetrulias 1996), luego a otros miembros de la familia (abuelos, hermanos), y también a personas ajenas a la familia, a los maestros, los líderes de grupos religiosos o a los entrenadores.

I. La literatura referida a las investigaciones sobre el profesor como persona significativa

La cuestión del profesor como persona significativa la han abordado, entre otros, J. J. Galbo y M. Tatar. J. J. Galbo (1989) observó que en varias pruebas el 10% de los jóvenes considera al profesor como persona significativa. Esta elección está relacionada con los logros en la enseñanza y con las personas que se encuentran durante la clase en el aula escolar. Los jóvenes que nombran a los maestros personas significativas representan el mismo sistema de valores que ellos, sin embargo, esta opción no está relacionada con el sistema socioeconómico del profesor. Muy a menudo escogen al profesor como persona significativa los alumnos que tienen capacidades intelectuales muy altas o los que superan a otros alumnos en alguna disciplina deportiva (Bloom y Sosniak: 1981, en Galbo: 1989). Los resultados de la investigación de M. Tatar (1998) son sorprendentes. El 52% de los jóvenes israelíes dice que para ellos los profesores pueden ser personas significativas más valoradas que sus padres. Los profesores son importantes no sólo en la enseñanza, sino también como personas que dan apoyo emocional y ayudan a resolver los problemas. Para las chicas los profesores son, sobre todo, una fuente de apoyo emocional; los chicos subrayan su importancia en la esfera intelectual. Los alumnos quieren que los profesores sean para ellos unos "amigos mayores". El 45% de los alumnos afirma que los profesores pueden ser para ellos personas significativas en comparación con personas significativas de entre sus coetáneos. Los jóvenes dicen que no los de su misma edad, sino los maes-

tros son los que les ayudan resolver sus problemas personales y dan consejos como "amigos mayores".

M. Tatar (1998) afirma que el profesor, para ser persona significativa frente al alumno, tiene que caracterizarse por, al menos, algunos de los rasgos que los jóvenes aprecian en sus maestros. Los alumnos esperan que los profesores sean justos, competentes y que presten ayuda (Tatar y Horenczyk: 1996). La relación entre el maestro y el alumno tiene que ser personal, para dar el máximo sentido de apoyo emocional (Tatar: 1998). La comunicación tiene que ser profunda y tocar diferentes asuntos, el alumno tiene que sentirse satisfecho de su relación con el profesor. Especialmente importante parece la cuestión de la comunicación. Los alumnos desean ser tratados como coetáneos, no como niños; desean que se interese más por sus asuntos, opinan que la interacción debe ser más amistosa. Los jóvenes otorgan también mucha importancia a lo que los profesores esperan de ellos, aprecian el conocimiento y las aptitudes didácticas del profesor, la capacidad de estimular el esfuerzo, de apoyar en el desarrollo intelectual y también la sensibilidad del profesor hacia las necesidades de cada alumno, valoran en él rasgos como la justicia, la competencia y la disposición para ayudar (Tatar: 1998).

M. Nowak (1999) presta atención a los cambios actuales en el entendimiento acerca de qué es lo esencial en las relaciones entre alumno y maestro. Los análisis de hasta ahora presentaban lo siguiente: los partidarios del diálogo arbitral, en el que el profesor desempeñaba el papel de jefe, preguntaba y esperaba la respuesta, discutían con los partidarios del diálogo no-arbitrario, en el cual el profesor y el alumno son compañeros, y la última palabra la puede tener cualquiera de los dos, dependiendo de las circunstancias. Los que propagan la educación autoritaria, donde el profesor manda, y mediante castigos y premios ejecuta sus órdenes, chocan con los partidarios de la educación subjetiva, donde se respetan tanto el sentido del propio valor del alumno como del maestro, y el motivo para actuar no es el miedo frente al castigo, sino los motivos internos que surgen de aceptar unas normas, de tomar posiciones y del interés del alumno. Actualmente, observa Nowak, ya no se examinan las relaciones entre alumno y profesor bajo este enfoque dicotómico, porque se dice que al desarrollo del niño

favorecen tanto control y organización, así como apoyo y ayuda.

M. Nowak (1999), en relación a las anteriores reflexiones, propone un catálogo de rasgos del profesor que son para el alumno la persona que le apoya. Es, pues, la persona comprometida emocionalmente con su trabajo, esto se manifiesta en la satisfacción del contacto con los alumnos y de estar con ellos; es la persona capaz de sentir compasión, que sabe tratar varios temas, experiencias y las emociones de los alumnos. La comunicación entre el alumno y el profesor toma la forma de "sana" comunicación interpersonal, donde importa más la información que regresa. Al profesor le caracterizan la justicia interna y externa, es justo ante sí mismo y trata objetivamente de juzgar a otros. Le caracteriza también un carácter agradable, que crea un ambiente de alegría, amabilidad, cordialidad y entendimiento. Respeta igual las propiedades psicofísicas de los alumnos, tomando en consideración que cada niño tiene un camino individual en su desarrollo. Y, por último, al profesor le caracteriza un profundo conocimiento y amplias capacidades.

Según M. Tyszkowa (1964), la actitud del profesor hacia alumno depende, sobre todo, del progreso educativo del niño, del grado de acomodación, disciplina y su aspecto físico. De las investigaciones realizadas por la autora resulta que en el 70% de los casos, la relación de los profesores hacia los alumnos flojos es claramente negativa o indiferente (p. 130). La autora, analizando esta situación tan pesimista, observa que el fracaso escolar del niño constituye al mismo tiempo el fracaso didáctico del profesor. El profesor proyecta sobre el alumno la culpa de no lograr efectos en la enseñanza, y de esta manera quiere librarse de la incomodidad relacionada con la falta de resultados en su trabajo. R. Pearl, M. Donahue y T. Bryan (1986) también dicen que la relación del profesor con el alumno flojo es diferente de la que se da con un alumno que obtiene buenos resultados en su aprendizaje. Afirman que los profesores dan peor nota y opinión a los alumnos con dificultades, no sólo por sus predisposiciones y capacidades intelectuales, sino que generalizan esta imagen negativa a otras esferas. Los profesores dicen que estos alumnos presentan más problemas en su comportamiento, más problemas con su personalidad, trastornos psíquicos y son menos maduros. Según los maestros, estos rasgos aumentan

con la edad del alumno. Refiriéndose a otras investigaciones, R. Pearl, M. Donahue y T. Bryan (1986) escriben que los profesores percibían a los alumnos con dificultades como los que muestran menor capacidad de colaborar con otros, de organizar su trabajo, de arreglárselas ante una nueva situación, son menos atentos, menos responsables y muestran menor tacto que sus compañeros. En las escuelas fuera de las grandes ciudades, los profesores describían a los alumnos con dificultades como más agresivos, apartados, irresponsables, que no saben entablar correctas relaciones sociales. R. Pearl, M. Donahue y T. Bryan (1986, p. 197) observan que los profesores describen el comportamiento de los alumnos con dificultades en el aprendizaje más negativamente que el comportamiento de los alumnos con trastornos mentales. Eso significa que los miran con hostilidad en su aula y con animosidad entablan con ellos relaciones positivas.

B.G. Licht y J.A. Kistner (1986) indican, además, el significado de la relación profesor-alumno como condición de las dificultades en la escuela. Afirman que la actividad de los alumnos flojos se topa más con la crítica que con la afirmación, y los profesores no esconden su opinión negativa sobre sus posibilidades intelectuales y, al mismo tiempo, les comunican que esperan menos de ellos que de otros alumnos. A pesar de que durante las investigaciones no se observó que los alumnos con dificultades se diferenciaron tanto de sus compañeros en cuanto al comportamiento negativo en el aula, G. N. Siperstein y M.J. Goding (1983, en Pearl, Donahue y Bryan: 1986), notaron que el tratamiento de los profesores mostraba menos apoyo y más corrección.

Resumiendo esta parte, hay que subrayar otra vez que el profesor puede convertirse en la persona significativa para un gran grupo de jóvenes. Dando apoyo social, formando la autoestima de los jóvenes, el profesor puede influir sobre la calidad del funcionamiento social. Los alumnos que se sienten cuidados por sus maestros muestran cambios positivos en su comportamiento en el aula (p. ej. Daly y Kreiser: 1992, en Tatar: 1998) y en sus logros escolares (Feldman, Thies: 1989). El apoyo de los profesores evita romper la enseñanza por los alumnos (Boyer 1983, en: Tatar 1989). La percepción de los alumnos por los profesores posee también un sentido social, porque puede influir a la valoración de la enseñanza por los jóvenes. Estos datos optimistas son

importantes para los profesores: incluso cuando los jóvenes se quejan en la escuela, del intenso programa educativo y de los educadores que no cumplen sus esperanzas, la presencia de un sólo profesor que pueda ser para el joven la persona significativa puede hacer la escuela más amistosa y dar ánimos para superar los problemas cotidianos.

2. Presentación y análisis de los resultados de las propias investigaciones

La lectura de las investigaciones extranjeras sobre el rol que desempeña el profesor significativo en el proceso de la educación ha sido la inspiración para crear y realizar una serie de investigaciones entre los alumnos de gimnazjum en Polonia. Partiendo de los trabajos de L. B. Hendry (1992) y Tatar (1996), la autora se dedicó a definir las relaciones entre alumno y profesor llamado por él significativo. La herramienta básica ha sido La Prueba de Frases No Terminadas "Mi Profesor" (Cfr. Domaga?a-Zy?k: 2003).

El fin de estas pruebas era definir las diferencias entre las relaciones: profesor significativo / alumno con dificultades en la enseñanza; y profesor / alumno sin problemas. Teniendo en cuenta esta diferencia, y la importancia de la relación con el profesor para obtener unos buenos resultados en la escuela, podríamos empezar la profiláctica y la terapia para mejorar estas relaciones entre alumnos con dificultades y sus maestros, y en consecuencia, aprovechar las capacidades que tienen estos alumnos y ayudarles a obtener buenas notas.

En la investigación se analizaron las pruebas de 200 alumnos. De entre ellos, 100 formaban el grupo investigado (con dificultades escolares), y la otra mitad constituía el grupo control (sin dificultades). La edad de los alumnos era de 13 a 14 años, del 2º curso de Gimnazjum.

2.1. Apoyo social

La persona significativa es para el joven un modelo personal. Casi la mitad de los alumnos sin dificultades y sólo la cuarta parte de los que tienen dificultades dice que para ellos el profesor significativo es un

modelo personal y quiere imitarlo. Uno de cada diez alumnos con dificultades, frente a uno de cada cinco sin ellas, afirma que puede contar con la ayuda del profesor cuando tiene problemas. Una cuarta parte del grupo con dificultades, y más de la tercera del grupo control, opina que el profesor siempre nota su mal humor y quiere ayudarlo en esos momentos tristes, es decir, su actitud está dirigida no sólo a prestar ayuda en los momentos críticos, sino también en las situaciones cotidianas.

Gran parte de los profesores trata a sus alumnos de manera subjetiva y confía en ellos. Casi un 40% de los alumnos con problemas, y tres cuartos de los alumnos sin ellos, se sienten tratados en serio. La desproporción entre los grupos confirma lo que exponen R. Pearl, M. Donahue y T. Bryan (1986). Estos autores dicen que los profesores generalizan las características negativas didácticas del alumno atribuyéndole además los rasgos negativos de su personalidad y su falta de aptitudes sociales.

2.2. Apoyo en la escuela

Las investigaciones han demostrado que gran parte de los alumnos considera que el profesor les ayuda cuando tienen problemas a la hora de aprender un nuevo tema, es decir: es la persona que facilita igualmente la educación tanto a los alumnos con problemas como a los sin ellos, así como debería ser conforme con la clasificación admitida. Sin embargo, son los alumnos sin problemas los que están convencidos de que el profesor está para apoyarles, y de los dos grupos, las chicas son las que perciben al maestro como aquella persona que trata con amabilidad sus problemas en el aprendizaje de nuevas informaciones.

La mayoría de los alumnos de los dos grupos dice que gracias al trabajo comprometido de su profesor saben cada vez más y que es él quien les aporta las nuevas informaciones, pero a la vez añaden que no siempre quieren colaborar con el profesor. Los alumnos del grupo investigado reconocen más a menudo que no se concentran durante la clase, y son los que con más frecuencia dicen que las clases son poco interesantes.

El profesor significativo es también la persona que motiva a estudiar.

Este papel se lo atribuye al profesor el 23% de los alumnos con problemas y el 39% de los alumnos sin problemas. Los profesores animan a los alumnos a realizar otras actividades y a esforzarse más. El 34% de los jóvenes con problemas, y casi el doble de los alumnos sin problemas, dice que solicita material suplementario al profesor y lo recibe. Veamos los resultados en el gráfico 1.

Gráfico 1: Diferencias en la percepción del profesor como persona que influye positivamente

1. Ayuda en la educación 2. Enseña 3. Es un modelo personal 4. Apoya emocionalmente 5. Motiva a aprender 6. Trata subjetivamente y con respeto

2.3. El profesor como persona significativa en sentido peyorativo

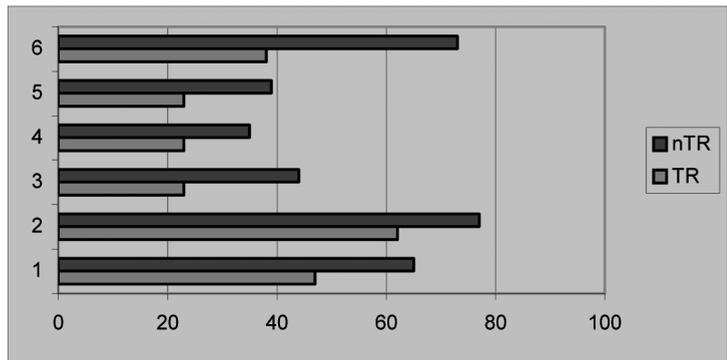


Gráfico 1

Las categorías del L. B. Handry (1992) tienen en cuenta también los aspectos negativos del papel del profesor significativo. Los resultados de las investigaciones confirman que un profesor puede ser indicado como significativo porque influye negativamente a los jóvenes. El profesor dificulta la educación a un 53% de los alumnos con dificultades y

a un 45% de los alumnos sin dificultades. Muy característico resulta que, mucho más en las chicas que en los chicos con problemas, se confirma que el maestro les complica a la hora de obtener mejores notas. Un 34% de las personas del grupo investigado y el 39% del grupo control tienen miedo al profesor. El 44% alumnos con problemas y el 25% sin ellos tienen miedo de tener su propia o distinta opinión de la del profesor. Estos resultados concuerdan con las observaciones de M. Tyszkowa (1964), quien notó que en el 70% de los casos, la relación del profesor con el alumno flojo era negativa o indiferente. Explica que el fracaso escolar del alumno es al mismo tiempo el fracaso del profesor, y por eso rechazando este tipo de alumnos quiere quitarse ese mal sentimiento relacionado con la falta de buenos resultados en su trabajo. Lo mismo observaron R. Pearl, M. Donahue y T. Bryan (1986). Opinan que los profesores de mala gana entablan relación con alumnos que no tienen buenas notas y extienden esa crítica negativa a otros campos de su vida. Esta diferencia al tratar a los alumnos la observaron también G.B. Licht y J.A. Kistner (1986).

Los resultados de la investigación propia los vemos en el gráfico 2

1. Hace más difícil la educación 2. No acepta la propia opinión del alumno

El apoyo del profesor lo ven de diferente manera las chicas y los

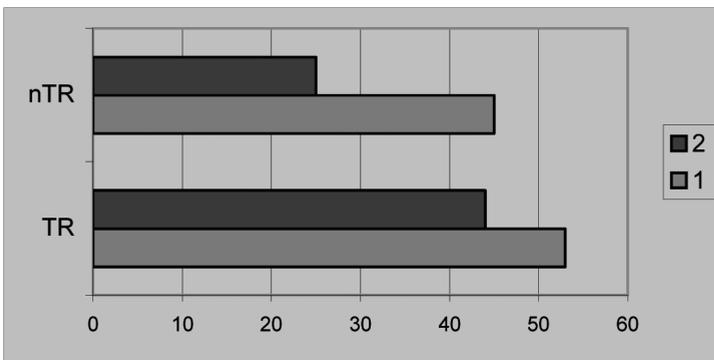


Gráfico 2. La diferencia al percibir al profesor como persona significativa negativamente

chicos. Las muchachas notan más el apoyo por parte de su maestro que los muchachos, esto confirma los resultados de W. Furmana y D. Burhmester (1992). Estos dos científicos opinan que las relaciones de las chicas con todas las personas significativas son de más apoyo que las relaciones de los chicos.

Los resultados de la Prueba de Frases No Terminadas "Mi Profesor" empleada, confirman la variedad de funciones que tiene un profesor significativo (Cfr. Tatar: 1996). Al mismo tiempo, se dieron cuenta de la gran diferencia existente al percibir los rasgos de un profesor significativo entre el grupo de alumnos con dificultades y el grupo sin problemas.

Recapitulación

El profesor, debido a que desempeña varias funciones, es la persona predestinada de una manera particular a jugar el papel de persona significativa (significant other) para los jóvenes. Los profesores pasan muchas horas con ellos, mucha gente que terminó la carrera de Pedagogía se dedica a influir en los jóvenes, a formar su carácter, postura y opiniones. Sin embargo, solamente los que son denominados por los alumnos "importantes", y de alguna manera "especiales", pueden ser personas significativas.

La presencia del profesor significativo ejerce influencia sobre la experiencia en la escuela en general, en el desarrollo social e intelectual de los alumnos (Brown: 1980, en Galbo: 1989, Tatar: 1996). Los profesores significativos influyen sobre el sentido de las posibilidades intelectuales (L. Trent), ofrecen apoyo emocional, sus opiniones son importantes para generar la autoestima, proporcionan motivos para estudiar e influyen en la psique de los jóvenes (la revisión de las investigaciones seguidas por M. Tatar). Las interacciones del alumno y el profesor son también, para el primero, un modelo de interacciones con personas mayores en general.

La relación más profunda, sin embargo, se refiere a la influencia del profesor significativo en las notas de la escuela y constituye un índice importante del éxito escolar. La compasión hace que los profesores

sean más efectivos en su trabajo con los jóvenes. Cuando el maestro es amistoso y simpático a los alumnos les gusta su clase, y la sinceridad tiene una correlación alta y positiva con la valoración de la ciencia en general (Drevets et al.: 1996).

La educación contiene en sí la ciencia y el arte. Es ciencia, porque exige informaciones y habilidades referidas a la educación de los niños. Es arte, porque no basta solamente la información y la habilidad pedagógica, el profesor tiene que poseer la capacidad de entrar en contacto y de mantener con el alumno una relación llena de compasión, bondad y sinceridad. No sólo las informaciones y la competencia de comunicarlas, sino sobre todo ser el profesor significativo es la garantía del éxito escolar del alumno y del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

Domagala-Zysk E. (2003): Nauczyciel jako osoba znacząca: różnice w percepcji między gimnazjalistami z trudnościami i bez trudności w nauce. en: M. Nowak, T. Ozóg, A. Rynio *W trosce o integralne wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL, pp. 429-448

Baumrind D. (1991): The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 1, pp. 56-95.

Bollm B. S., Sosniak L. A. (1981): Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 39, 2, pp. 86-94.

Boyer E. (1983): *High School: A Report on Secondary Education in America*. New York: Harper & Row.

Wintre M.G., Hicks R., McVey G., Fox J. (1988): Age and sex differences in choice of consultant for various types of problems. *Child Development* 59, pp. 1046-1055.

Brown P.W. (1980): *Significant others and self-concept of children with chronic kidney disease attending a summer resident camp*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.

Daly J.A., Kreiser P.D. (1992): Affinity in the classroom. W: V.P. Richmond, J.C. McCroskly (red.), *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dornbusch S., Ritter P., Liederman P., Roberts D., i Fraleigh M. (1987): The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, pp. 1244-1257

Drevets R.K., Benton S.L., Bradley F.D. (1996): Students' perceptions of parents' and teachers' qualities of interpersonal relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 6, pp. 787-802

Farmer H.S. (1985): Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology* 32, pp. 363-390

Feldman R.S., Theiss A.J. (1982): The teacher and student as Pygmalions: Joint effects of teacher and student expectations. *Journal of Educational Psychology*, 2, pp. 217-223

Furman W., Buhrmester D. (1992): Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, pp. 103-115

Galbo J. J. (1989): The teacher as significant adult: a review of the literature. *Adolescence*, 24, 95, pp. 549-556

Galbo J. J., Demetrulias D. M. (1996): Recollections of nonparental significant adults during childhood and adolescence. *Youth and Society*, 27, 4, pp. 403-421

Golombok S., Fivush R. (1994): *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Greenberger E., Chen Ch., Beam M.R. (1998): The role of "Very Important" nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27,3, pp. 321-343

Hacket G., Esposito D., O'Halloran M.S. (1989): The relationship of role model influences to the career salience and educational and career plans of college women, *Journal of Vocational Behaviour* 35, pp. 164-180

Hendry L.B., Roberts B., Glendinning A, Coleman J.C. (1992): Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*, 15, pp. 255-270

Kunowski S. (1993): *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.

Kutnick P., Jules V. (1993): Pupils perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 400-413

Licht B.G., Kistner J.A. (1986): Motivational problems of learning disabled children. W: J.K. Torgesen, B.Y.L. Wong [red.] (1986): *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*.

Licht B.G., Kistner J.A. (1986): Motivational problems of learning disabled children. W: J.K. Torgesen, B.Y.L. Wong [red.] (1986): *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*.

Morrison G.M., Laughlin J., Miguel S.S., Smith D.C., Widaman K. (1997): Sources of support for school-related issues: choices of Hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence* 26, 2, pp. 233-252

Nowak M. (1999): *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: RW KUL.

Paulson, S.E., Marchant G.J. (1998): Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 1, pp. 5-27.

DE LA REALIDAD A LA INTEGRACIÓN: POR UNA ESCUELA DE CALIDAD

M^a Dolores Callejón, M^a Luisa Moreno e Isabel Granados



RESUMEN:

Este artículo constituye una reflexión acerca de la labor que realizan los centros educativos en referencia al profesorado de apoyo. En él se relata el sentimiento de este profesorado así como las propuestas de mejora para el buen desempeño de esta labor educativa en los centros.

Palabras clave: centros educativos, calidad, apoyo a la diversidad.

ABSTRACT:

This article is a reflection on the work the educational centres carry out with reference to support teachers. These teachers' feelings are expressed together with proposals to improve the fulfilment of their work in the centres.

Keywords: Educational centres, quality, support for diversity.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos del profesorado de apoyo, se crea cierta confusión con la terminología. Confusión que surge desde la misma Administración Educativa, pues se utilizan, a veces indistintamente, los términos: profesor de apoyo a la integración y profesor de apoyo al centro; apoyo y refuerzo.

No tratamos con este artículo de realizar una diferencia entre estas expresiones, sino que partiendo de la realidad se pretende constatar la labor que se hace, en este aspecto, en los centros educativos.

A pesar de la poca claridad que también se da en las funciones de este colectivo -que depende en gran parte de las decisiones del centro al que pertenece-, se constata que la labor que se está realizando está siendo magnífica en la mayoría de los casos, ayudando a que muchos alumnos superen las deficiencias que encuentran en su proceso de aprendizaje. Sin este profesorado, la formación de muchos estudiantes, su autoestima y autoconcepto habrían quedado mermados para algunos de ellos.

Este artículo se hace eco de las voces de parte de este colectivo, profesorado que participa en un seminario de formación cuyos objetivos son contactar la realidad, para ver las dificultades que se encuentran en la labor cotidiana y buscar la manera de superarlas. De ahí surgen una serie de sugerencias, que parten de la intención de este grupo de mejorar su práctica educativa decantándose por ayudar al alumnado más necesitado, punto de partida consensuado por los asistentes.

UNA MIRADA A LA REALIDAD DESDE LOS ALUMNOS

Hace unos días me decía Alex (alumno de tercero de Primaria) que en el "cole" "le maltrataban"; le maltrataban los profesores porque después de haber tenido que estar todo el verano trabajando, y toda la mañana en el colegio, por la tarde tenía que seguir con "las tareas para casa" (unas tareas que a él se le hacen interminables, después de intentarlo durante toda la mañana)

Algo parecido le decía, ayer, David (primero de Primaria) a su madre -después de pasar toda la tarde en casa haciendo "lo que no había hecho en el colegio": "que si es que no le quería".

Cristina repite 1^o de ESO, el año pasado suspendió todo. En nuestras primeras sesiones, no levantaba la cabeza, con el pelo suelto tapándole la cara (sabíamos que sólo esto, podía ser motivo de burlas para sus compañeros). Ante cualquier pregunta -aunque fuera sobre sus gustos musicales-, decía en voz baja: "no sé". Le pasamos un test de personalidad y de integración personal; aparecía con alto grado de depresión, en los límites del suicidio. Ahora ríe, pero como otros niños y adolescentes con los que hemos trabajado, teme la llegada del curso. Hemos apostado juntas, por superar la situación. Hemos conseguido que en el centro educativo no lleven a cabo, aún, la Adaptación Curricular Significativa que tenían planteada para ella -en base a que en uno de los dos test de inteligencia que le hicieron salía con unos niveles bajos (en uno, en el otro, no)-.

Lee y escribe perfectamente. Es capaz de hacerlo muy rápido y, lo que es extraño hoy en día, se entera de lo que lee. Le pregunté; "¿leerás mejor que muchos de tu clase, no?" Y a pesar de su estado ánimo, generalmente negativo, me dijo que "mejor que nadie". Ojeando los libros de lengua y matemáticas (las instrumentales), observé que perfectamente comprendía y sabía resolver las preguntas que se le hacían.

Han comenzado las clases. Va a "apoyo" -una hora en la semana a apoyo de lengua y la semana siguiente una hora a apoyo de matemáticas- cuando está el profesor y no falta ningún otro al que tenga que sustituir-. El resto de las horas semanales de lengua y matemáticas (prácticamente todas), no hace nada, porque "esas clases, no son para ella". Ella prefiere ir a apoyo, porque no tiene que esforzarse; "la verdad es que allí, no hace nada" - nos confirma Cristina.

Hasta el año pasado, no tuvo ninguna dificultad escolar. Sin embargo, por la adaptación, querían bajarle el nivel curricular más de dos cursos académicos (¿5^o?, ¿4^o?)... cuando iba a repetir, el único curso que no había superado.

Hoy, su único trabajo ha sido realizar "un copiado" del libro de Lengua (eso sí, muy largo).

LA REALIDAD DESDE LA VISIÓN DE LOS PROFESORES DE

APOYO

Entre junio y septiembre de 2004, se celebra en Sevilla, un seminario de profesores de apoyo. Participan cerca de treinta profesionales de toda Andalucía.

Se comienza el encuentro compartiendo las dificultades con las que cada uno se encuentra en el desarrollo de su labor educativa y así se esbozan unas primeras necesidades y dificultades generales.

En un primer acercamiento a las distintas realidades, el profesorado expresa:

- "Nos reunimos esperando compartir experiencias, recursos, ideas nuevas... compartir las diferentes formas de organización... colaborar".
- "Comprobamos que la labor que realizamos es importante".
- "Descubrimos la diferencia de 'labores', de 'niveles' y que no existe suficiente claridad conceptual"
- "Constatamos lo importante que es el apoyo del equipo directivo en la tarea que realizamos".
- "Seguimos echando en falta más implicación del resto del profesorado en beneficio del alumnado".
- "Vamos consiguiendo que los alumnos acepten el apoyo, cuando van. Y cuesta convencer a las familias de que es un bien para el niño"
- "Normalmente el tiempo de 'apoyo' se dedica al refuerzo en áreas instrumentales (lengua y matemáticas), trabajando transversalmente, aspectos como la motivación, la autoestima, etc."
- "También se suele trabajar el desarrollo cognitivo y la autonomía personal, en aquellos alumnos con mayor grado de discapacidad, que así lo precisan".
- "No solemos contar con el apoyo de instituciones y/o asociaciones externas a la escuela" (Sólo alguno ha tenido relación con especialistas de la ONCE para la atención de alumnos con deficiencia visual y con alguna asociación de Síndrome de Down)
- "Hay centros que llevan a cabo proyectos muy interesantes y en los que son muchos los implicados".

Respecto a las dificultades que se encuentran en su labor, este grupo indica:

- "No existe un horario fijado para coordinar actuaciones con tutores y profesores de áreas" (profesorado de Apoyo a la Integración)
 - "Es habitual hacer sustituciones (profesorado de Apoyo al Centro). Más frecuentemente entre noviembre y marzo. Esta situación causa frustración; considerándose como una falta de respeto por nuestro trabajo; por la plurifuncionalidad en el empleo nos falta de continuidad en el trabajo, -hacen falta unas sesiones mínimas para desarrollar un apoyo de calidad-; etc."
 - "Falta conciencia entre los compañeros de que el "apoyo" continúa en sus clases y parecen no interesarse por el tema de la integración en sus aulas"
 - "En muchos casos no se implica el profesorado en la elaboración y desarrollo de las ACIs (profesorado de Apoyo a la Integración) -al final la hace y la lleva a cabo el profesor de apoyo (lo comenta el profesorado de ESO)-"
 - "En general, los niños no aceptan el apoyo (profesorado de Apoyo a la Integración) ni los padres lo valoran. Ocurre a menudo que la baja autoestima de los chavales dificulta su incorporación al aula de apoyo (lo comenta el profesorado de ESO)"
 - "En muchos casos la ratio con la que trabajamos es alta (hay muchos alumnos con necesidades educativas transitorias o temporales)"
 - "Las necesidades que tienen los alumnos son muy diversas"
 - "Observamos la necesidad de una programación individual exhaustiva con la que a veces no contamos".
 - "Existe falta de coordinación y criterios para mandar a los niños a apoyo (no solo han de ir 'los flojos', 'los que molestan'...)"
 - "Nos faltan recursos materiales"
 - "Nos sentimos aislados; poco valorados en nuestro trabajo"
 - "A veces nos encontramos con desorganización y falta de directrices desde la dirección"
 - "Encontramos una gran falta de formación sobre la INTEGRACION en los centros"
 - "A menudo hay mucho desinterés de la familia y casos de absentismo"
- Ante esto, el grupo de profesores de apoyo, apunta unas primeras

necesidades:

- "Es preciso que se apueste más por la integración, con mayor participación del Claustro en general"
- "Hay que priorizar las funciones del profesor de Apoyo. Hay que dar otra solución a las sustituciones, que no sea desatender al alumnado que necesita el apoyo".
- "Se debe intentar trabajar dentro del aula en coordinación profesor de apoyo-tutor"
- "Hay que favorecer el cambio de mentalidad ya que se rechaza el apoyo (niño, familia y en general toda la escuela)"
- "Hay que sensibilizar y formar al profesorado sobre lo que es y como funciona el apoyo para que sea considerado como algo positivo y prioritario, en muchos casos, para erradicar el fracaso escolar"
- "Hace falta un espacio, aula fija y materiales que se renueven. También han de contarse con las nuevas tecnologías y otros recursos".
- "Debe existir un tiempo fijado para la organización y coordinación entre tutores-orientador-profesor-apoyo. Así como mantener reuniones periódicas y en las que exista una evaluación constante del proceso y de las personas implicadas en él"
- "Se necesitan más pruebas para detectar el nivel, tipo de inteligencia, deficiencias y lagunas del alumno con el que trabajamos"
- "Hace falta tiempo y dedicación tanto para la aplicación de los materiales como para la elaboración de éstos, junto con programas específicos (muchos de los cuales se elaboran fuera del horario lectivo)"
- "Se necesita de una mayor implicación seria y coherente de la dirección del centro, que apueste por la integración y la formación en este campo, como medida de calidad y de erradicación del fracaso escolar".
- ...

ALGUNAS REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

Somos conscientes de que el papel del profesorado de apoyo surge de la consideración de una escuela integradora, que asume las diferencias. Pero en este encuentro hemos constatado el cajón de sastre que supone una función que debiera ser prioritaria en nuestro sistema educativo y que es por ley el apoyo a la integración.

- Primero por la confusión de los términos: apoyo y/o refuerzo; apoyo a la integración y/o al centro; aulas de compensatoria, integración, apoyo, etc. que constatamos en los puntos anteriores
- Segundo por la variedad de funciones y el tiempo que cada profesor dedica a esta tarea; distintos en cada centro en función, generalmente, de las prioridades del equipo directivo
- Tercero por la diferentes implicaciones del conjunto del centro en esta labor

Hemos constatado que en general, este grupo de profesores distingue entre apoyo y refuerzo. En algunos casos, -lo más habitual-, es considerar como "refuerzo" aquellas medidas de atención precisas cuando el desnivel curricular es menor a dos niveles académicos, pasando a entenderse como "apoyo" cuando el desnivel curricular es mayor. Sin embargo la ley indica como medidas de apoyo: el refuerzo, la adaptación curricular, la diversificación, etc.

Si la Administración ha rechazado disgregaciones por niveles curriculares, ahora se plantea -como optativa "obligatoria" el refuerzo en lengua y matemáticas en el primer ciclo de la E.S.O. para aquellos niños que van "peor" mientras sus compañeros aprenden un segundo idioma extranjero. En algunos centros -ante las negativas de los padres a que sus hijos tenga esta optativa-, optan por utilizar en primaria el término "apoyo" para aquellos alumnos que "salen" del aula y así no condicionar el término "refuerzo" a actuaciones con niños con necesidades educativas más continuas.

No queda claro cuando se da Adaptación Curricular no significativa, ni a quien le corresponde llevarla a cabo. Solo se habla de Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas, que en la mayoría de los casos, según los profesores de apoyo, la realizan ellos mismos

(lo cual parece ser real ya que en encuestas realizadas a orientadores escolares, cuando se les preguntó por las funciones de su departamento, indicaron solo en un 15%, el tratamiento y seguimiento de ACNEE frente al 58% dedicado a la "orientación", solo un 9% acción tutorial y tutoría (2%) prevención y problemas (8%)...)

En otro sentido y a la vista de lo comentado, nos preguntamos: ¿Es posible que un niño precise adaptación curricular pero no se haga porque hay que dejar constancia de lo que se ha hecho y puede suponer más trabajo? ¿Es posible que no se quiera hacer por lo que puede implicar para el propio alumnado, en su consideración social? ¿Es posible, como apuntó uno de los asistentes, que un inspector educativo diga que no quiere sobre su mesa ni una adaptación significativa?... Sí. Pues todo esto, es real.

Oficialmente, la atención ha de darse preferentemente en el aula ordinaria -dice la ley-, en principio por el profesor correspondiente; y solo para la intervención en "aspectos más específicos" (tratamiento logopédico, rehabilitación física, determinados programas de atención, programas de estimulación,...), un alumno recibe apoyo por profesionales fuera del aula. (Sin embargo, esta no es la práctica habitual) La propia Administración considera la existencia de "unidades de apoyo a la integración", "grupos de refuerzo", etc.

Existe en secundaria el "refuerzo" de lengua y de matemáticas - como antes hemos indicado-, pero además estas mismas áreas son las que se refuerzan en "apoyo" (¿a los "que tienen el nivel aún más bajo"?). ¿No quedan otras lagunas que atender quizás igual de importantes y que están afectando también al proceso de aprendizaje de estos alumnos?

Se distingue entre profesor "de apoyo a la integración" y profesor "de apoyo al centro", pero no en todos los casos. En general este último es el que encuentra más dificultades a la hora de realizar su trabajo ya que el apoyo al centro se limita prácticamente en un apoyo no al proceso de enseñanza-aprendizaje sino un apoyo a sustituir las ausencias del profesorado.

Para integrar en los centros ordinarios a alumnos de "educación especial" se crean las "aulas específicas". Por otro lado aparecen las "aulas o unidades de apoyo a la integración". Si a éstas solo van los

alumnos diagnosticados por el E.O.E. (¿?), ¿son las mismas que las anteriores? No, sin embargo, no siempre esa es la realidad (¿?).

Ahora también hay "grupo de refuerzo educativo". En alguna Comunidad Autónoma, aparecen "unidades de apoyo a minorías étnicas y socioculturales", aulas de paso, de transición... Aparte de las medidas "compensatorias" y sin contar que en secundaria están los "grupos de diversificación curricular"...

Ante este maremagnum de opciones, ¿tenemos claro qué alumno se integra en una u otra modalidad? ¿Van al aula específica los niños de "educación especial", con n.e.e.? (¿?), y al aula de apoyo aquellos con "retraso escolar por problemas propios del aprendizaje" (¿?)...

¿Éstos son los que precisan refuerzo, o es un nivel distinto? ¿Dónde ubicamos al discapacitado motórico, o auditivo?, y ¿al superdotado?...

En algunos casos nos encontramos con alumnos discapacitados motóricos -y por ello directamente aprobada su adscripción para la atención y apoyo educativo-, que sin embargo, no presentan especiales dificultades para el aprendizaje en el aula habitual. Otros alumnos, con trabas y limitaciones concretas y reales, han de esperar ser diagnosticados por los Equipos de Orientación Educativa de la Administración, para ser consideradas sus necesidades.

Entendiendo la LOGSE que las necesidades educativas especiales pueden darse en todos los alumnos, en un mayor o menor grado, de una manera más o menos temporales, la propia Administración elabora guías para la atención de alumnos con distintas "discapacidades" y con ellas también "sobredotación intelectual". También aparecen con necesidades educativas especiales, los "itinerantes", los "enfermos crónicos", los "inmigrantes"... ¿quién y cómo se atiende esta diversidad?; ¿en que modalidad de escolarización?; cada tipo -como decíamos antes-, ¿a que aula va?

En otros países de Europa, existen clasificaciones de las n.e.e., centros y aulas que atienden a cada una de estas "discapacidades" Pero nosotros -como en Italia-, optamos por un sistema educativo "de integración", por una escuela "comprensiva" -que no es lo mismo que una escuela que solo compensa desigualdades para "poder llegar todos" a la "normalidad"-, sino una escuela que admite la diferencias como una riqueza, que no clasifica en "válidos" o "no"... ¿Admitimos la diferencia?

¿la reconocemos como valor? Y, si un alumno "fracasa", ¿no es lo mismo que decir que no vale? (¿cuál es el nivel de fracaso en nuestras escuelas?)

Por otro lado, también es interesante constatar -a través de encuestas realizadas- como existen orientadores que no consideran su centro educativo como "de integración"..., ¿que pensará el profesorado?

Se hace preciso recordar que nuestra legislación educativa parte de la premisa de que **TODOS SOMOS DIFERENTES**, pero también que **TODOS TENEMOS EL MISMO DERECHO A LA EDUCACION** y que **TODO** el profesorado ha de estar implicado en la atención a la diversidad.

A LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Ahora que tantos estamos inmersos en la búsqueda de la "calidad" puede ser interesante que tengamos un momento de pararnos a reflexionar...; pues como dijo Darwin "sin duda no hay progreso"

Este texto puede pasar desapercibido como uno más; causar inquietud o desinterés; o talvez, activar alguna conciencia. No creemos que haga "avanzar", "repensar", ni "reconstruir" la escuela; porque para mejorar las escuelas habría que cambiar las concepciones, la gestión y las prácticas...; tendríamos que estar todos implicados y trabajar en equipo, dejar el pasado y mirar al futuro; tendríamos que cambiar "la cultura de la escuela y así, de la sociedad en la que estamos inmersos" (en la que solo importa la apariencia (tener el certificado), la competitividad a costa de todo (tener "niveles" altos), la economía (la cultura de las "subvenciones" -vivimos condicionados - amarrados a costa de ellas, etc.) (Recordamos a autores que apuntan correspondencias entre Empresa y Escuela. Es decir principios de la escuela que son extrapolables a los principios organizativos de la Empresa (Collins, 1989)

No existe una teoría unificada sobre la calidad, ya que el contexto de cada escuela es distinto, distintas las concepciones sobre el alumnao, el aprendizaje, la gestión, el cambio... Pero tendríamos que dudar de cualquier "control externo" (mecanismo de control) que no vaya

acompañado de acciones de mejora: autoevaluación para mejorar la organización, modificar las prácticas, realizar proyectos de futuro... (Hernandez, 1999) El objetivo educativo actual se mueve por estos principios.

Nuestra apuesta por la calidad, por la eficacia y mejora de nuestros centros escolares debiera ser entendida de una manera no pseudoempresarial ("un alumno producto que incrementa su valor al aumentar sus calificaciones..."); no debiera estar vinculada a la valoración del rendimiento sólo en términos de resultados (calificaciones basadas en general, en exámenes estandarizados); no es rígida (porque lo pone en los papeles o porque siempre se hace así), ni competitiva a toda costa. (Stoll y Fink, 1999)

Una escuela de calidad debiera "ser interesante" (tanto para el alumno como para el profesorado), debiera "tener en cuenta los avances tecnológicos y científicos", "vivir la investigación (la pasión por descubrir) y la cultura (la pasión por conocer)", debiera "ser capaz de formar personas sanas, serenas y comprometidas con su mundo (capaces de hacer, después de reflexionar)". Todo ello con la finalidad de que todos los alumnos encuentren "su lugar" ... y los docentes... "sentido a su trabajo". (Hernández, 1999)

Una escuela eficaz, de "calidad", "humana", "cristiana", cree en las posibilidades de las personas y tiene como principio -de verdad-, "la educación integral", el crecimiento como persona, su INTEGRACION personal y social, como base y centro del interés de la pasión por descubrir, por saber, por conocer, por interrogarse.... etc.. Una escuela de calidad crea Comunidades de Aprendizaje, no está alejada de la vida y hace todo lo posible para que todos sus alumnos puedan aprender a aprender y gusten del aprendizaje, busca la mejora de la vida de sus alumnos y debe permitir desarrollar todas sus potencialidades (todo aquello que son capaces de conseguir sus alumnos) -algo de lo que en general adolece la escuela, por arriba y por abajo.

En el día a día, nos resulta difícil atender a la diversidad de niveles... Muchas veces en nuestro afán por ser "justos", damos a los que es más fácil dar, a los que nos dan mejores resultados...., también en aras de la "calidad"-...

¿Nos debemos más a alumnos que incluso sin nosotros, de todas

formas, aprenderán, saldrán adelante? ¿o quizás debiéramos tener más en cuenta a aquellos que necesitan de nuestro apoyo para no ser "fracasados" en la escuela?

A ambos, nos debemos. Pero desde nuestra ética cristiana, sin dejar a los demás, debemos apostar por los más pobres, por los que nos necesitan.

En toda escuela, si todos tenemos derecho a una educación básica, no debiera existir el concepto de "fracaso" (¿fracaso para la vida?, ¿para adaptarse a la sociedad? ¿para vivir con otros?). La mayoría de los alumnos "fracasados" cuando salen de la escuela, sacan la titulación que no consiguieron dentro; el Ministerio de Trabajo o la empresa les forma, en solo unos meses, se labran un futuro y alguno hasta llega a ganar más dinero que el que fue su profesorado. Eso sí, llevando el lastre de "fracasado" o de "tonto" que "ha ganado" durante diez o doce años de su vida, durante su formación en la educación obligatoria. Con lo importante que es sentirse bien con uno mismo, la motivación intrínseca, el afán de superación,...

Esto debiera interrogarnos. (Y no hablamos de que no se premie el trabajo, el esfuerzo, etc.)

Como dice la Junta de Andalucía, en una escuela de calidad "resulta obligado hacer todo lo posible para que todos aprendan y progresen y, por tanto, se trata de buscar y agotar todas las vías, métodos y medios de enseñanza que les permita aprender y alcanzar los objetivos educativos", por difícil que sea "siempre se puede avanzar, siempre se puede aprender". (Junta de Andalucía, 2001)

La escuela debe apostar por esta calidad y no por la de los certificados, debe apostar por la integración de todos sus alumnos, por conseguir el máximo desarrollo de cada uno de ellos.

Sí, hacemos mucho (algunos lo hacen de verdad). Apoyamos el proceso de aprendizaje. Pero, ¿hacemos todo lo que podemos? ¿Cómo apoyamos los procesos de enseñanza? ¿Interrogamos nuestra concepción educativa, nuestras maneras de gestión, nuestras prácticas...? Y si lo hacemos, ¿somos abanderados, innovamos? ¿Qué equipo tenemos detrás?

Nosotros también somos agentes de cambio. Por eso nos evaluamos.

Creemos que por ética profesional y personal, no podemos callar.

De aquí parten estas consideraciones hechas desde la experiencia.

Desde una evaluación realizada por parte de los implicados en aras de una mejora en la práctica educativa. Partiendo de la realidad y consensuándola por los profesores asistentes al seminario, pertenecientes a muchos centros que quieren mejorar, decantándose por ayudar al alumnado más necesitado.

UNAS NECESIDADES

Como final del seminario, el grupo de profesores vio la necesidad de establecer unos puntos básicos, considerando que en general, el apoyo a la integración en los centros tal y como se realiza supone en muchos casos una falta de respeto por la labor del profesorado de apoyo, pero, sobre todo, por los alumnos-; un desconocimiento de lo que significa la integración, de la atención a la diversidad, del propio concepto de "necesidades educativas especiales".

Si todos los niños tienen derecho a la educación, todos deben recibir los apoyos y medidas necesarias que les permitan "alcanzar su nivel de desarrollo óptimo"; pero especialmente aquellos a los que más les cueste, respondiendo a sus necesidades individuales, partiendo de sus propio conocimiento y de sus potencialidades.

Para ello:

- I. ES PRECISA FORMACIÓN sobre "INTEGRACIÓN" y "ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD" sobre todo teniendo en cuenta que son de las características primordiales de nuestro sistema educativo (sí, lo sabemos, pero parece que se nos olvida)
 - para que todos entendamos qué es la ESCUELA COMPRENSIVA y como se puede llevar a cabo, la atención a la diversidad y el apoyo a la integración; que supone el "apoyo educativo" (no sólo al alumno);
 - para entender, respetar y apoyar la labor que se hace en el aula de apoyo;
 - para implicar a las familias y a los alumnos -para que ellos también

- lo entiendan y lo quieran-
2. Debemos actuar desde la consideración del apoyo (medidas para atender al mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje) como una tarea y responsabilidad de toda la comunidad educativa. Esto exige, aunar criterios y esfuerzos, llegar a acuerdos y CUMPLIRLOS, colaborando TODOS (para ello serán precisas reuniones periódicas -fijadas- de coordinación de TODOS los implicados)
 - Especialmente el equipo directivo debe favorecer la IMPLICACIÓN DE TODOS, el cumplimiento de acuerdos por parte del claustro (son especialmente sangrantes los casos referentes a la evaluación del alumno), la dotación de materiales y recursos (es esencial contar con espacios fijos y la renovación de materiales - también informáticos-)
 - Desde el equipo de orientación, se debe apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje (y no solo de aprendizaje) por tanto tomar las medidas oportunas de orientación, formación, coordinación, etc.
 - Y el resto del profesorado debe recordar
 - a) que la atención a la diversidad debe hacerla cada uno en su clase, y,
 - b) que si un alumno sale del aula es para conseguir integrarlo después; por tanto, no se puede desatender a un alumno, porque "en otros momentos" "va a clase de apoyo"
 3. Hay que tener muy claro "qué sabe" el niño, qué "no sabe" y QUÉ "QUEREMOS QUE SEPA". De esto tiene que quedar constancia - por escrito-. Y todos tenemos que coincidir en ello. (Tampoco debemos olvidar que en nuestro sistema educativo se DEBEN EVALUAR "OBJETIVOS". Y ES IMPORTANTÍSIMO que los avances de los niños se reflejen en el boletín de notas, como modo de animarlos a seguir trabajando y creciendo. ¿O es que como tienen n.e.e. nunca "progresan"? ¿O es que como siempre van detrás, nunca llegan a nada? ¿O como lo hacen tarde, ya no se les reconoce? Algunos se esfuerzan y la mayoría -mejor o peor-, avanza.
 4. Todo el proceso ha de ser SISTEMÁTICO y DINÁMICO, por medio de evaluaciones PERIÓDICAS, siendo su objetivo, la re-integración del niño en su aula ordinaria, lo antes posible.
 5. Recordamos que la modalidad de apoyo educativo, ha de ser FLE-

XIBLE, siempre teniendo presente que nuestro objetivo es la integración del niño y que la ley dice que SOLO EXCEPCIONALMENTE, para INTERVENCIONES ESPECIFICAS, SALDRÁ EL NIÑO DEL AULA. EI APOYO A LA INTEGRACION", lo es a la diversidad del alumnado, por eso,

- El profesor correspondiente, PUEDE (y debe) ATENDER a la diversidad, AJUSTANDO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
 - las agrupaciones y/o salidas pueden (y deben) ser flexibles... (también pueden salir los alumnos que van más avanzados, entrar en el aula el profesor de apoyo y salir el habitual...)
 - Llevar a cabo el ejercicio de "mentorías" (es decir, momentos en los que alumnos más avanzados apoyan a otros con dificultades, sirviéndole así mismo a éstos de consolidación de su aprendizaje...)
 - Debería ser más habitual que el profesor de apoyo entrara a realizar el apoyo en el aula
 - Utilizar otras formas de organización, tanto del propio centro como del aula, que facilite la atención a la diversidad (por ejemplo: grupos cooperativos, agrupaciones flexibles, talleres...)
 - ...
6. El objetivo de cualquier medida es la integración del alumno. Si descuidamos los niveles inferiores, el alumno con dificultades tendrá grandes lagunas, ya difíciles de superar y por tanto de integrarse de nuevo al nivel de su grupo. Creemos que es preciso optar, por la insistencia del apoyo en niveles inferiores. (Por ejemplo insistir en que todo el alumnado sepa leer)
7. y por último, queremos decir, que el "apoyo", no es la solución para "quitarse de en medio a los que molestan", es solo una medida más para conseguir la integración del niño y su pleno desarrollo.

En definitiva, creemos que no atender a la diversidad, supone un punto negativo a la calidad educativa, a la justicia y a la equidad... y una falta de respeto para con los alumnos que más nos necesitan.

Pero para esto, se necesita formación y vocación.

Si a pesar del maremagnum que se nos plantea y la falta de recursos, cada profesor fuera capaz de atender en su aula los distintos niveles de conocimientos, las distintas formas de aprendizaje, a las distintas capa-

ciudades, intereses y necesidades de sus alumnos... la ratio de alumnos con la que el profesor de apoyo debiera trabajar disminuiría mucho y se limitaría, como dice la ley, a momentos concretos y a trabajar solo aspectos específicos.

Mientras tanto, ojalá sigamos haciendo todo lo posible, y que al menos consigamos, con nuestros alumnos, las "competencias educativas básicas", empezando por aquellas que Monereo y Pozo (2001) consideran el resumen de todas las demás: "CONOCERSE Y QUE-
RERSE".

(y así tendremos mucho camino ganado)

Y si seguís estos principios -sabemos que son muchos los centros que ya han apostado por ello -, en nombre de los niños, y a tenor de la calidad educativa:

Gracias, seguid así. El tiempo os dará la razón.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. y ORTÍZ GONZÁLEZ, M. C. (1998):. El derecho a una educación inclusiva. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (Coords): Educación Especial. Una perspectiva organizativa y profesional. Madrid: Pirámide., 1998, p. 191-205.

CALLEJÓN Y GRANADOS. (2003) Creatividad, expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. Sevilla: Escuela Abierta, 6. 2003, pp.129-147

COLLINS, R. (1989) La Sociedad Credencialista. Madrid: Akal, 1998.

ECHEITA, G. (1998 La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Entre la realidad y el deseo. Revista de Educación. Contextos Educativos, 1998, nº 1., p. 237-249.

MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J.: Desarrollo psicológico y educación: necesidades educativas especiales. VOL III. Madrid:

Alianza

GARCÍA PASTOR, C. (1995): Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: EUB., 1995

HERNÁNDEZ, F. (1999) prólogo del libro de STOLL Y FINK. Pautas para cambiar nuestras escuelas. Barcelona: Octaedro., 1999, p. 7-21.

HERNÁNDEZ, F. (2001) El currículum integrado: de la ilusión a la realidad del caos. Kirikiki. Cooperación educativa, 2001, n^o 59/60, p. 79-85.

JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. (1999): De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe., 1999.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2001) La atención al alumnado con discapacidad. Sevilla: Junta de Andalucía, 2001.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA (ámbito del MEC y de la Junta de Andalucía).

MOYA A.; BARRERO, N; REYES, M. M.; IPLAND, J. Enfoque Multidimensional de las Necesidades Educativas Especiales. Huelva: Hergué, 2000.

POZO, J. I. y MONEREO, C. Diez competencias básicas. Cuadernos de Pedagogía, 2001, n^o 298, p. 56-79.

SELIGMAN, M. La auténtica felicidad. Barcelona: Ediciones B, 2003.

STAINBACK, S. B. y STAINBACK, W. C. Aulas inclusivas. Madrid: Narcea, 1999.

STOLL Y FINK. Pautas para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro, 1999.

TORRES GONZALEZ, J. A. Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Málaga: Aljibe, 1999.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA CONVERGENCIA EUROPEA

M^a Carmen Sánchez Sánchez



RESUMEN:

Interiorizar los nuevos cambios supone hacer un estudio de la situación real de la que partimos y, a partir de ahí, posicionarnos de forma crítica para que los cambios no sean meramente estructurales y definir los cambios necesarios en nuestro marco concreto de actuación.

Los planteamientos e interrogantes que se exponen, son fruto de la experiencia que todos estamos viviendo en nuestro contexto de trabajo y, evidentemente, las dudas que nos planteamos ante un futuro de la universidad bastante incierto.

Palabras claves: Convergencia, Competencias, Metodología, Innovación, Calidad, Evaluación

ABSTRACT:

To assimilate the new changes means carrying out a study of the real situation from which we commence and from there take a critical stand in such a way that the changes are not merely structural and also define the necessary changes in our particular framework of intervention. The problems and questions exposed are the result of the experience we are all living in our work context and evidently, the doubts we have with regard to the future of the quite uncertain university.

Keywords: Convergence, Competences, Methodology, Innovation, Quality Assessment.

CONVERGENCIA EUROPEA SITUACIÓN ACTUAL

Estamos ante una reforma Universitaria a nivel Europeo que implica establecer acuerdos globales en más de mil universidades de unos cuarenta países. Puede ocurrir que distintos contextos adopten distintas interpretaciones. Desde mi opinión, un reto bastante ambicioso si lo que se pretenden son cambios cualitativos enfocados hacia la calidad.

Del análisis de la situación actual me surgen bastantes dudas y críticas. En el contexto español, hemos vivido varias reformas educativas en otros niveles y cambios de planes de estudio; la evaluación general que se hace de estos cambios es que son meramente estructurales y superficiales bajo una fuerte influencia política y económica, pero realmente en nuestro contexto español la realidad educativa deja mucho que desear en cuanto a la calidad. Esto simplemente en el contexto de España. Pensar en cambios educativos a nivel de Europa supone hacerse muchos planteamientos contextuales y generales pensando en una cultura de la globalización lineal.

Desde los distintos escenarios universitarios se vive con cierta inquietud, incertidumbre e indiferencia. Inquietud e incertidumbre desde el plano laboral, pasando por unos requisitos burocráticos de adaptación de créditos, hasta en la mayoría de los casos pasar por la indiferencia metodológica.

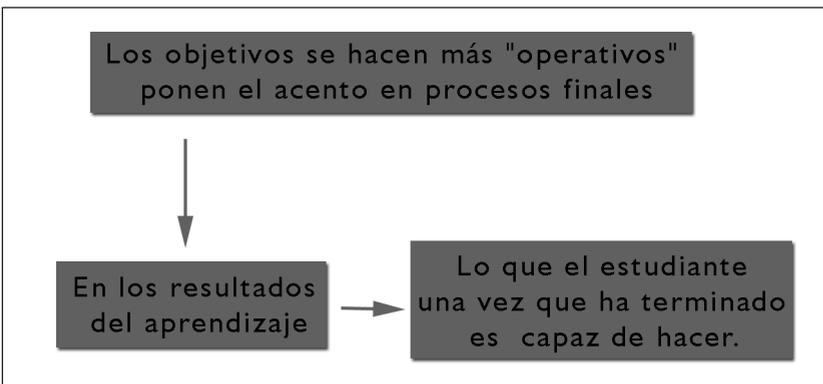
La Universidad al servicio de la sociedad, puede y debe dar respuestas a las necesidades locales y globales no solamente en el ámbito Europeo.

LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO. CAMBIOS QUE IMPLICA

Cambios de planificación y diseño. El aprendizaje de competencias implica una nueva planificación en la medida que pone el acento en las competencias "objetivos, intenciones..." tal y como se nos presentan en el libro blanco esto va a incidir en todos los elementos del proceso de enseñanza -aprendizaje.

La planificación requiere un trabajo previo que condiciona los procesos, que hasta llegar al fin requiere:

- Identificar competencias.
- Definir.
- Secuenciar.
- Evaluar



Se facilitan los criterios de selección en la empleabilidad

¿La universidad debe estar al servicio de la empresa?

En una sociedad como la nuestra donde prevalece y se fomenta la meritocracia como índice de calidad, no podemos caer en el proceso de convergencia en un sistema de evaluación donde los criterios que se adoptan repiten los mismos esquemas de la sociedad actual dominada por la política de mercado.

En este panorama de convergencia europea donde por un lado todo este cambio estructural no tendrá sentido si no se da un cambio interno cualitativo que conlleva nuevas metodologías, nuevas formas de planificación, nuevos criterios de evaluación...

Todo esto no se fomenta con un sistema de evaluación al profesorado donde la docencia es lo que menos puntúa. Se produce una situación dialéctica donde los méritos apuntan hacia la promoción a través

de investigaciones, publicaciones, congresos... meritos en papel en definitiva y unas nuevas exigencias docentes que van desde el diseño y planificación a nuevas metodologías y enfoques evaluativos.

Es evidente que ambas tareas no tiene por que ser excluyentes sino complementarias pero para ello se tendrán que establecer cauces y criterios tanto organizativos como académicos.

Se potencia "un aprendizaje activo" al centrarse en el hacer.

En una sociedad de la información del conocimiento la enseñanza Universitaria no puede basarse en la simple transmisión de conocimiento. Se trataría de definir y emplear métodos donde se utiliza la información en favor del conocimiento.

Definiciones generales de competencias.

" una competencia es la capacidad para responder con éxito a demandas complejas y llevar a cabo una(s) actividad(es) o tarea(s) de forma adecuada eficaz y eficiente"

Deseco (OCDE)

" las competencias son características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto de trabajo"

Carlos Marcelo García

"las competencias implican tanto la aptitud como la actitud de una persona para llevar a cabo con éxito desempeños profesionales y sociales "

Miguel Valcárcel

"una competencia (o conjunto) implica la capacidad de actuar con eficacia y eficiencia para alcanzar un objetivo"

M .A Zabalza

Análisis de las definiciones de competencias.

EFICACIA

EFICIENCIA

ÉXITO

PARA LA EMPRESA

¿De que forma se ésta contribuyendo a las demandas sociales?

- Es acertado que la universidad funcione al servicio de la empresa.
- Volvemos hacia atrás poniendo el acento en los fines y no en los procesos.
- La universidad puede caer en una aparente renovación burocrática contabilizando horas y porcentajes.
- Cambio revolucionario de metodologías didácticas cuando en verdad se habla del modelo de sumisión a los planes económicos oficiales.
- ¿Es recomendable hacer un perfil medio de estudiantes universitarios calculando los tiempos que puede emplear en realizar determinadas tareas?

Consideramos que los cambios deben ser más cualitativos que técnicos y burocráticos, la convergencia debe ser una oportunidad para que los estudios universitarios oferten una preparación encaminada a lograr una sociedad más comprensiva y humana. Por otro lado adoptar una actitud responsable y transformadora de la sociedad, a través de una crítica en la construcción de saber.

Se está haciendo una convergencia intentando implantar un currículo cerrado a través de competencias generales y específicas. La implantación del crédito europeo se está basando en la **organización**

y secuenciación temporal de las tareas del currículo universitario.

Ejemplo:

Simulación de organización de una materia de 6 créditos europeos (4 teóricos + 2 prácticos)

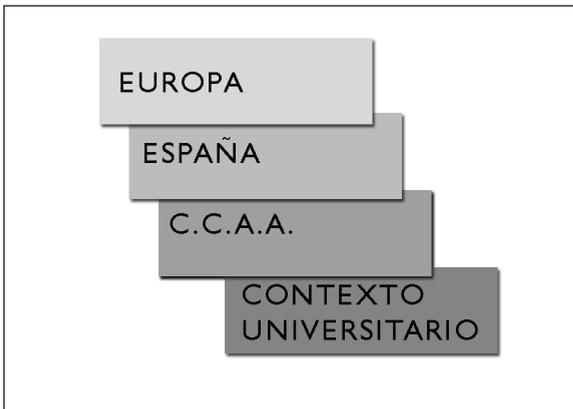
25 horas / créditos	150 horas	33.3 % presenciales	66.6 % no presenciales
---------------------	-----------	---------------------	------------------------

ACTIVIDADES A DESARROLLAR	HORAS			
	Tiempo presencial (1/3)	Factor aplicable	Tiempo personal (2/3)	total
CLASES MAGISTRALES	20	1.5	30	50
LABORATORIO	15	1.0	15	30
TUTORÍA	4	0.0	0	4
SEMINARIOS TALLERES	5	4.0	20	25
TRABAJO INDIVIDUAL	1	15.0	15	16
EVALUACIONES CONTINUAS EXÁMENES	5	4.0	20	25
TOTAL	50 h(1/3)		100 (2/3)	150

Suponiendo que esto tenga unas implicaciones metodológicas supondría un cambio en el rol del profesor: mayor tiempo dedicado a la docencia. ¿No es éste hecho contradictorio a las exigencias de la ANECA para conceder las acreditaciones del profesorado? El cambio en el rol del estudiante, implicaría nuevas infraestructuras docente, nuevos paradigmas de gestión académica, diseño e implantación de nuevos planes de estudio...

En todo este proceso de convergencia se tiende a la homogeneización y generalización en detrimento de la contextualización.

A partir de este proceso de Convergencia Europea se tendrán que tomar o establecer criterios de adaptación y contextualización para contribuir a la creación de cultura y no entrar en la espiral social con las características impuestas por otros estamentos sociales



Distintos contextos, distintas interpretaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Castells, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Madrid, Siglo XXI, 1999.

Comisión Europea. *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.* Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 2003.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Méjico: Siglo XXI, 2003.

Jimeno Sacristán, José . *La pedagogía por objetivos; obsesión por la efi-*

ciencia. Madrid: Morata, 1989.

Jimeno Sacristán, José. El crédito europeo: un reto para la calidad de la enseñanza en la universidad. Módulo 15 de Materiales de Formación del Profesorado - Guía III- , 520-552. Córdoba, UCUA, 2004.

Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004.

Michavila, F. ¿Soplan vientos de cambios universitarios?. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1 (1), 9-12. 2004.

Rué Domingo, J. *La convergencia europea: entre decir e intentar hacer*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 79-95, 2004.

APORTACIONES AL DEBATE SOBRE LOS ESTÁNDARES DE LA EDUCA- CIÓN EN LA EUROPA UNIDA

Stanislaw Nieciunski y Jerzy Kulczyki



ABSTRACT:

The text is aimed to make an attempt to clarify the idea of educational standards. The authors define them as models of presupposed effects, expressed in a way which enables their evaluation.

The main thesis of the article conveys the idea that modalities defining educational standards presented in theories of different directions and streams in pedagogy are derived from the premises each of these ideas are created by.

The paper also contains the review of educational standards in the systems of a) J. F. Herbert, b) J. Dewey pedagogical statements and c) in the streams of humanistic pedagogy.

According to S. Nieciunski and J. Kulczycki, the content of educational standards, and the way they are established in the countries of the European Union, require a wide-ranging discussion.

The authors emphasize that this discussion should be based on common, pedagogical care of all participants to fulfill and amass in educational process - personal, human, all-European and national values.

Keywords: Educational Standards, Humanistic Pedagogy, European Union, Values.

Normalmente el término estándar se entiende por los modelos o exigencias exactamente definidos, por ejemplo modelos de la conducta. Al precisarlos se las puede dividir como índice de las propiedades a las que corresponden y a las que copian. Por eso los estándares son necesarios para poder graduar las propiedades que queremos medir. En consecuencia resultan útiles o a veces imprescindibles en las características cuantitativas de los fenómenos que queremos conocer. En las descripciones de la realidad física sirven para medir elementos como la carga eléctrica, la tensión del aire o la distancia entre dos objetos en el espacio.

En el término precisado de esta manera entra también la comprensión de los estándares de la educación. Ellos son, primero los modelos de los planeados efectos de la educación y la instrucción; segundo, debería ser su índice. Podemos decir que la idea “el modelo desempeña el papel del estándar educativo” incluye la afirmación de que este constituye la unidad de la medida exactamente definida, permitiendo la precisión de evaluar y estimar los logros escolares de los alumnos.

De las definiciones anteriores resulta la constatación de que la referencia para los estándares educativos son los proyectos educativos. Ante ellos los modelos individuales de los logros escolares de los alumnos deben ser funcionales, es decir, si planeamos que el objeto es aprender ciertas informaciones, los estándares educativos deberían medir el grado del aprendizaje de los alumnos solamente en estas informaciones. Y cuando los fines se formulan en otras categorías, como por ejemplo, las habilidades y capacidades intelectuales, los estándares van a evaluar solamente las dos funciones de la mente. Los estándares educativos, entonces, siempre tienen que referirse a la realidad pedagógica estrictamente definida en sus dos aspectos: 1) los planeados y 2) los logrados efectos del proceso de la educación. Al fijar los estándares de los resultados educativos o instructivos que se miden y el fin educativo. Si esta condición no se cumple no tiene ningún sentido definir los estándares. Tampoco tienen sentido, entonces, las medidas y evaluaciones de los logros escolares de los alumnos, así como serían absurdos los resultados de la evaluación de la masa con la medida de longitud.

En la práctica, la condición de esta correspondencia no siempre está respetada por los profesores y por la dirección de la enseñanza.

A veces la medida de los resultados de la enseñanza y la educación son muy distintos de los fines declarados y de los proyectos del programa educativo. Por ejemplo, en la reforma educativa realizada actualmente en Polonia, se declara claramente que el fin de la escuela es estimular el desarrollo de la personalidad y la individualidad del alumno. Sin embargo lo que se mide después se refieren solamente a las informaciones y habilidades del alumnado. La definición de los estándares educativos obligatorios en los exámenes del bachillerato en el año 2002 es la siguiente: "[...] *los estándares de las exigencias del examen detallan la descripción de los logros de los alumnos contenida en la base del programa, que se controla a la etapa final de la educación a través del examen del bachillerato*". En otra definición leemos: "*Los estándares son una norma de conocimientos y habilidades, afirmada y proclamada por el Ministro de la Educación Nacional, que determina el campo de tareas del examen*".

Las dos definiciones presentadas reducen el entendimiento del estándar a la medida de los conocimientos y habilidades aprendidos. Sin embargo, omiten la medida del grado del desarrollo de los rasgos personales relacionados indirectamente con la memoria y otras destrezas intelectuales de los alumnos. En consecuencia, no se evalúan sus intereses, ni los rasgos de su comportamiento que son importantes desde el punto de vista social (como por ejemplo: la madurez emocional, creatividad, saber tomar decisiones). Hay que notarlo y subrayarlo, porque demuestra la falta de cohesión entre las partes del sistema educativo. El análisis de las consecuencias que causan y todos sus resultados supera los límites de este artículo y por eso no vamos a presentarlo.

Nos limitamos a reflexionar sobre dos cuestiones. 1) ¿Qué modalidades definen los estándares educativos de significado fundamental para la actual práctica escolar en Polonia? 2) ¿De qué teorías pedagógicas proceden? Naturalmente, estos son los problemas iniciales del registro de las cuestiones antes mencionadas que forman la problemática que en este momento nos interesa.

El inventario de las teorías y los términos de ellas procedentes que definen estándares educativos lo presentamos en el cuadro I. Las categorías generales que definen los fines de la enseñanza y la educación y los estándares educativos que les corresponden subrayadas en las concretas teorías pedagógicas.

Teorías pedagógicas	Categorías que definen los efectos educativos	Estándares de la evaluación de los resultados de la enseñanza y la educación
Teoría de J.F. Herbart	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio del canon de las informaciones. 2. Asimilación de hábitos del comportamiento moral. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La cantidad de las informaciones asimiladas del canon de las informaciones. 2. Acuerdo del comportamiento con el inventario de las normas morales.
Teoría de J. Dewey	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio de las destrezas y habilidades intelectuales y la capacidad de resolución de problemas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceptibilidad medida por el número de los elementos observados en el tiempo exacto. 2. Tiempo y calidad de deducción, razonar heurísticamente, las operaciones creativas y creación de las imágenes originales. 3. Habilidad de hablar medida por el grado de dominar el idioma. 4. Límites, disposición y permanencia de los procesos de la atención y acciones de la memoria.
Teorías que constituyen la pedagogía humanística	<p>Los rasgos de la personalidad del individuo, entre ellos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Creatividad. 2. Libertad. 3. Asertividad. 4. Empatía. 5. Capacidad de reconocer y nombrar las emociones. 6. Capacidad de entrar en relaciones sociales y mantenerlas. 7. Reflexibilidad. 8. Apertura y derecha. 9. Capacidad de tomar, argumentar y realiza con consecuencia las decisiones. 10. Desinterés. 11. Responsabilidad. 12. Intencionalidad. 13. Capacidad de autocreatividad y autorealización. 14. Otras. 	<p>Estándares no son fijados. Solamente existen propuestas iniciales.</p> <p>Por ejemplo.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de la creatividad se puede fijar mirando el número de nuevas ideas. • Reflexibilidad – a veces imprescindible para preparar las acciones en la mente. • Intencionalidad – grado de complicación del orden y realización por los alumnos de los programas y planes de la actuación.

En este cuadro I se toman en consideración tres grupos de las afirmaciones que caracterizan objetos y estándares de la educación. Son los siguientes: 1) las informaciones subrayadas por J. F. Herbart, 2) destrezas y habilidades subrayadas por J. Dewey y 3) los rasgos de la personalidad acentuados por los representantes de la pedagogía humanística. Fíjense que para evaluar el primer fenómeno señalado no es suficiente determinar el estándar correspondiente como la cantidad de las informaciones que es imprescindible para que un alumno tiene que ser bien precisada. Podemos suponer que su límite tiene que ser correspondiente al canon cultural de las informaciones necesarias para que los individuos para participen activamente en la vida de cierto grupo social. Es decir, las informaciones aprendidas en la escuela tienen que dar al alumno la posibilidad de disfrutar de los éxitos de la civilización con naturalidad. Determinado de esta manera el nivel mínimo puede corresponder a la nota: aprobado.

El problema del desarrollo de las habilidades y capacidades es más complicado. Sus estándares son anteriores a las funciones intelectuales e instrumentales. El límite y grado de los logros imprescindibles para el individuo debe afirmarse sacando las informaciones sobre las fases y logros del desarrollo de las actividades examinadas. La graduación que vamos a hacer al final la referiremos a la media estadística de esta actividad. Sobre todo a la variación del estándar. Por consiguiente, los exámenes deben ser estandarizados y normalizados teniendo en cuenta la edad de los que se experimenta, el nivel educativo, el tipo de la escuela, etc.

Más complicado parece ser el procedimiento de fijar los criterios y estándares de las notas de los rasgos personales. Algunas, como por ejemplo la creatividad, puede ser medida por el número de las ideas o la empatía que es imprescindible para poder entender el punto de vista de otras personas y reconocer los motivos de su conducta. Pero, ¿podemos responder a la pregunta qué número de ideas es necesario al hombre para conseguir el éxito personal o social? O ¿cómo podemos responder a la pregunta cuánta reflexión necesita el hombre y cómo tiene que entrar en las relaciones y mantenerlas?

La manera de fijar los estándares de las notas para evaluar los rasgos de la personalidad de los alumnos exige un debate aparte y más

profundo. El intercambio de pensamientos e ideas debería concernir a las cuestiones fundamentales, si realmente es necesario medir los rasgos de la personalidad, y cuando es necesario, pues ¿en qué campo y con qué métodos los profesores tienen que hacerlo? El punto de partida del discurso en este campo debería ser la constatación que la medida de la personalidad madura del individuo es la capacidad de la actuación intuitiva en las condiciones que cambian, la capacidad de formular los fines de acuerdo con sus propios y auténticos fines y la percepción del mundo como posibilidad de realizarse. Entendidos de esta manera los estándares pueden medir lo irrepetible que distingue al hombre, su individualidad.

(traducido por Bolena Bojanowicz)

SIGNANDO "ÉRASE UNA VEZ"

Consuelo Espinosa Jiménez y Gema Blanco Montáñez



RESUMEN:

Todos pensamos que los cuentos tradicionales están al alcance de todo niño que los quiera leer. Los niños con deficiencia auditiva, en principio, no parecen tener dificultad alguna para enfrentarse a esta tarea, como pueda tener un niño con deficiencia visual. Partiendo de este falso mito, surge nuestro artículo el cual intenta dar a conocer las dificultades con las que se encuentra el niño con deficiencia auditiva en la carencia de conocimientos lingüísticos, así como en los procesos psicológicos que ayudan a estas tareas y la forma de adaptar textos literarios.

Palabras clave: Deficiencia auditiva, Adaptación de cuentos, Dificultades de comprensión.

ABSTRACT:

We all think that traditional stories are within the reach of all children who wish to read. Children with hearing deficiency do not seem to have any difficulty initially, facing this task as may be the case regarding children with sight deficiency. Based on this false myth, our article arises in which we put forward the difficulties a child with hearing deficiency lacking linguistic knowledge faces, together with psychological processes that help in these tasks and the way to adapt literary texts.

Keywords: Auditory Disability, Tales Adptation, Comprehensive Difficulties

ASÍ NACIÓ

El planteamiento de este proyecto nació por una casualidad. En la asignatura de Didáctica de la lengua y la literatura que imparto en el primer curso de Educación Especial, estábamos trabajando cómo llevar a un aula de primaria la tipología textual de una forma creativa. Un grupo decidió trabajar con los textos publicitarios. El día de la exposición de sus trabajos, una de las chicas que componía el grupo se subió a una plataforma y empezó a interpretar la exposición de sus compañeras en lengua de signos. La chica se llama Juliana Melo, es la única mujer de seis hermanos y sus padres son sordos, por lo que desde que nació ha compartido un ambiente "bilingüe", hecho que no ha aprovechado para enriquecer su visión del lenguaje y del mundo.

La experiencia resultó enriquecedora, fascinante y sin darnos cuenta nos abrió una puerta educativa que nos ayudaría a abordar el siguiente tema previsto para el cuatrimestre: La literatura infantil y juvenil en la sociedad actual.

NECESIDAD DE LAS ADAPTACIONES

Cuando propuse a mis alumnos / as hacer adaptaciones de los cuentos de tradición oral ninguno se preguntó cuál era la necesidad, que fin estábamos persiguiendo. Nadie mejor que ellos comprendían y sabían la necesidad, que tienen todos los niños, incluidos aquellos que tienen algún tipo de deficiencia como la auditiva, de disfrutar y enriquecerse con esas historias que la mayoría hemos conocido por boca de nuestros padres o abuelos.

Lo primero que hicimos fue profundizar en las características de los textos literarios: su formato, sus aspectos gramaticales, así como lo propio de este lenguaje, su carácter plurisignificativo y connotativo.

Contamos con la ayuda de una especialista en estas lides: la intérprete y pedagoga Gema Blanco. Gema es la tutora del curso y en cuanto planteamos el proyecto se entusiasmó de la misma manera que nosotros y se puso manos a la obra. Lo primero que le pedimos fue

que nos diera su propia justificación, es decir, desde su punto de vista, qué podíamos aportar con nuestro proyecto. La respuesta no se hizo esperar:

El sujeto sordo a la hora de leer ha de poner en marcha no sólo conocimientos lingüísticos, sino también mecanismos de procesamiento a tres niveles: a) procesamiento de las palabras que forman la oración, b) de la sintaxis o conjunto de reglas por las que se combinan las palabras, y c) de la estructura sintáctica de la oración o marcador sintagmático.

Las deficiencias del niño sordo en la comprensión de las oraciones puede encontrarse en uno o en varios pasos de los descritos anteriormente. Por ello, podemos afirmar que las dificultades de los lectores sordos podrían deberse a la carencia de conocimientos lingüísticos o a la existencia de deficiencias en los procesos psicológicos.

Existen dos teorías sobre las dificultades de los sordos en procesamiento léxico: Teoría o hipótesis del déficit sintáctico y la del déficit fonológico. La primera expone que las dificultades de los sordos son debidas a un conocimiento imperfecto de la sintaxis, por la escasa exposición a las construcciones sintácticas de la lengua oral, y la segunda teoría piensan que esas dificultades se encuentran en el dominio de las propiedades léxicas, fonológicas y morfológicas de algunas palabras, debido a la falta de uso continuado.

Los niños sordos son grandes esclavos de lo concreto y necesitan de nuestra ayuda para ir acercándolos cada vez más a lo abstracto. Encuentran grandes dificultades cuando se exige un alto nivel de procesamiento de la información, y la tarea requiere de reflexión, abstracción o manejo de material no significativo o poco concreto. Si tienen suficiente referencia a elementos concretos son capaces de rendir igual que los oyentes.

El niño sordo en cuanto al dominio léxico, dentro de un mismo campo semántico comprende y usa un vocabulario reducido, concreto y erróneo. En la elaboración de conceptos se limita al conocimiento de las propiedades más elementales o funcionales, tiene confusiones de palabras que suenan casi igual y realiza una mala organización del campo conceptual. En cuanto al plano sintáctico se observan lagunas en la construcción de oraciones pasivas, relativas y pronominales y difi-

cultad de argumentación principalmente. Desde el punto de vista de la morfología, se observa un uso incorrecto de los tiempos verbales y dificultad en el dominio de las conjugaciones. Y en el ámbito textual comete fallos en la coherencia textual, incongruencia temática y relacional. Sus textos carecen de organización y de auténtica significación. Se limitan a una agregación de sucesivas frases.

PRINCIPALES DIFICULTADES

Gracias a su colaboración pudimos hacer el análisis comparativo de la estructura del lenguaje verbal y el lenguaje de signos, así como la importancia de la interrelación entre texto e imagen, tan funcional y significativa para ambos códigos.

Con todo ello, descubrimos las dificultades, insalvables en ocasiones, que encuentran los deficientes auditivos en su acceso al lenguaje verbal, sobre todo cuando se trata de plasmar una idea, acción, opinión, etc... con un código que muchos no sienten como suyo: el lenguaje escrito.

Es aquí donde el emisor y el receptor no comparten nada más que un código y para que el intercambio sea efectivo las dos partes deben dominar, al menos, unas cuestiones básicas de estructuración, pragmática y sintaxis.

Una vez formados los grupos, elegidos los cuentos y conocidas las características de este tipo de textos, el siguiente paso era hacer la adaptación basándonos en tres soportes: la palabra escrita, el dibujo y el símbolo.

Nos reunimos nuevamente con Gem I a para que nos orientara en cuanto a una serie de consideraciones que debíamos tener en cuenta en nuestro proyecto:

- La falta de léxico: entendida como dificultad en la comprensión de palabras que no pertenezcan a un nivel puramente coloquial. ¿Deberíamos entonces renunciar al apelativo de literatura y tratar solamente textos narrativos? Ya hemos dicho que nos basábamos en tres soportes, no renunciábamos a nada, ya que man-

teníamos el carácter literario en la palabra escrita y no inventamos ni desechamos nada de la lengua de signos.

- La problemática de tratar un texto de forma creativa: para los deficientes auditivos no resulta complicado dar respuestas a preguntas que supongan un calco sintáctico ("¿Dónde está la abuelita?" en el cuento de Caperucita Roja). El problema reside a la hora de hacer un análisis, una valoración o sacar una conclusión y, sobre todo, verbalizarlo.

Tampoco esto nos iba a detener, ya que propusimos unas pautas de valoración que recogiera todos los niveles e incluso algunas que propusieran un reto interpretativo, no una dificultad. Dichas pautas deberían de recoger tanto cuestiones explícitas del texto, como las implícitas e incluso cuestiones de opinión y valoración.

Según avanzábamos veíamos el papel tan revelador que estaba cobrando la imagen, quizás el mismo papel que juega para los niños de Educación Infantil: el apoyo visual iba a ser la mejor cura para el déficit auditivo.

¿A QUIÉN VA DIRIGIDO NUESTRO PROYECTO?

Llegados a este punto, muchos habrán podido reconocer a que tipo de deficientes auditivos o hipoacúsicos va dirigida esta experiencia, pero no todos estamos familiarizados con esta terminología, ni con este mundo tan cerca y tan lejos a la vez.

Por un lado existen los llamados deficientes auditivos signantes, aquellos que apoyan todo su conocimiento, comprensión, expresión y relación social con la única lengua que reconocen como suya: la lengua de signos. Del otro lado, están los deficientes auditivos oralistas, es decir, los que usan el lenguaje de signos como apoyo en su vida, pero que quieren y luchan por formar parte de la sociedad a la que pertenecen.

A este segundo grupo es a quien va dirigido nuestro proyecto, a los oralistas. Por su trabajo, esfuerzo y constancia queremos aportar nuestro granito de arena, ayudarles en esas carencias que encuentran para la comprensión de la realidad lingüística del deficiente auditivo.

¿Por qué elegimos el cuento como actividad principal para el desarrollo de la expresión oral?

A parte de la fascinación que provoca en los alumnos de Magisterio el descubrimiento de la literatura infantil y juvenil actual es el mejor soporte para el desarrollo de aspectos tan importantes de la expresión como son:

- Estructuras textuales y lingüísticas.
- Potenciar el uso del lenguaje descontextualizado.
- Otros lenguajes de apoyo: gesto, mímica...
- La literatura como algo endocéntrico, es decir, con sentido en sí, sin didactismos derivados, y todo ello desde una perspectiva lúdica.

RESULTADOS Y MODELOS OBTENIDOS

Analizando los trabajos obtenidos podemos hacer una mención especial a los modelos, pautas y materiales que usamos.

Obtuvimos dos modelos que, aunque se movían entre los mismos parámetros formales, sus combinaciones, variaban según el conocimiento de cada grupo en el sistema de lengua de signos.

1.- En primer lugar conseguimos cuentos que combinaran el discurso, el pictograma y el signo. Para ello existían tres líneas textuales, cada una con un código.

2.- Otros en cambio utilizaban un discurso que unas veces quedaba sustituido por el signo y otras por el pictograma. Sólo una línea de lectura que combinaba los tres códigos.

Sin duda, el principal problema lo planteaba el sistema de signos y cómo insertarlos en el texto, para que no perdiera su coherencia, tanto para lectores oyentes, como para deficientes auditivos. Los alumnos tomaron este aspecto con mucha responsabilidad, a la vez que incertidumbre, pero poco a poco fueron delimitando sus líneas de trabajo por tres caminos. El material usado para la reconstrucción del cuento varió dependiendo del grupo:

- a) Usaron diccionarios de Lengua de Signos, en los que junto a la palabra aparece el correspondiente gesto ilustrado. Esos dibujos que ilustraban el texto fueron los que usaron para integrarlos en el texto.
- b) Ellos mismos se hicieron fotos representando los signos y después de plastificarlos, los colocaron a modo de lengüeta sobre la palabra a la que hacía referencia.
- c) Un narrador ficticio (un enanito de Blancanieves, un mago...) era el encargado de ir mostrando con sus manos los signos que representaban las palabras.

Este último presenta una gran complejidad, ya que aunque no todo el texto estaba interpretado (nos basamos sobre todo en sustantivos, adjetivos, y verbos muy usuales como hacer, tener, decir, etc...), cada miembro del grupo tuvo que dibujar cincuenta movimientos manuales distintos e insertarlos en el dibujo del narrador ficticio.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

No debemos olvidar que nuestro objetivo principal es el de potenciar el uso y desarrollo de la expresión oral, por lo que, nuestros cuentos no podían quedar en la mera historia o forma adaptada, sino que esa expresión oral debía verse reforzada. Para ello fuimos incluyendo actividades, dentro de la narración que ayudaran a la consecución de nuestro objetivo y, de paso, servía para verificar la comprensión de un texto literario. El tipo de actividades seleccionadas era variado: preguntas abiertas sobre el contenido del texto, algún tipo de argumentación, opción de cambio de argumento y crucigramas adaptados.

Para todos aquellos que quieran consultar nuestro proyecto, los cuentos adaptados han sido generosamente donados por los alumnos implicados al fondo de la Biblioteca del C.E.U Cardenal Spínola CEU.

BIBLIOGRAFÍA

BARRAGÁN, C y VV AA. *Hablar en clase*. Barcelona, Graó, 2005.
JIMENEZ TORRES, M. *Deficiencia Auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Málaga, Cepe, 2003.

TORRES MONREAL, S. *Deficiencia Auditiva. Guía para profesionales y padres*. Málaga. Aljibe, 2000.

Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva. Madrid, FIAPAS, 2004.

CUENTOS ADAPTADOS

¿Qué hace un cocodrilo por la noche? Adaptado por los alumnos Jorge Vega, Rocío Lorenzo y Olaia Bayón.

Blancanieves y los siete enanitos. Adaptado por las alumnas M.Mar Tabales, M^a Ángeles Quintana y Carmen Gil.

Yo no he sido. Adaptado por las alumnas Marta Marcos, Lidia Domínguez y Rosario Castro.

El enano saltarín, El patito feo, Los tres cerditos y el lobo feroz. Adaptado por las alumnas Aixa Gallardo, Ángela Rocío, Juliana Melo, Mariola Nieto y M^a José Rosado.

¿Quién se ha llevado mis cabritillos?, Noemí Guillén, Sara Ortiz y Patricia Sánchez.

El Grúfalo, Laura González, María Tamarit y Blanca Azpiazu.

CUENTACUENTOS Y RECURSOS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA PARA ANIMACIÓN A LA LECTURA. ACERCAMIENTO A LA OBRA DE H. CH. ANDERSEN

María José Lobato Suero y Beatriz Hoster Cabo



RESUMEN:

Recogemos una experiencia didáctica interdisciplinar realizada durante el curso 2004/05 con estudiantes de Magisterio en el CES "Cardenal Spínola" - CEU. Se partió de la lectura e interpretación de los cuentos de Andersen y se crearon recursos (juegos, paneles, máscaras, títeres) que, de forma complementaria a la recreación de los cuentos, acercan a los niños a la expresión plástica y literaria y, especialmente, a la interpretación de álbumes ilustrados.

Palabra claves: Literatura infantil - Expresión plástica - Material didáctico - Álbum ilustrado - Hans Christian Andersen

ABSTRACT:

We relate an interdisciplinary didactic experience carried out during 2004/05 with teacher trainees at "Cardenal Spínola" college - CEU. We began with the reading and interpretation of Andersen's tales and we created resources (games, panels, masks, puppets) which in the form of a complement to the re-creation of the tales, brought the children nearer to literary and plastic art expression and especially to the interpretation of illustrated albums.

Keywords: Infant literature, plastic art expression, didactic material, illustrated album Hans Christian Andersen.

I. INTRODUCCIÓN

El taller de **"Cuentacuentos y recursos de expresión plástica para el acercamiento a la obra de Hans Christian Andersen"** culminó en la Biblioteca Infanta Elena el viernes 1 de abril de 2005, dentro del *III Foro "Desde la orilla de la literatura infantil y juvenil. De Cervantes a Andersen, leyendo Sevilla"*, en el que el CEU fue miembro colaborador.

Esta actividad fue realizada por estudiantes de primero y tercer curso de Magisterio del C.E.S. "Cardenal Spínola"-CEU, en las especialidades de Educación Infantil y Lengua Extranjera, dirigidas por sus profesoras de "Educación Artística y su Didáctica" y "Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica"-María José Lobato Suero- y "Literatura Infantil" -Beatriz Hoster Cabo-.

La idea de diseñar recursos de expresión plástica y actividades de recreación literaria en torno al escritor danés surgió como homenaje a su figura en la celebración del segundo centenario de su nacimiento. Al comenzar el curso académico 2004/2005, las profesoras M.J. Lobato y B. Hoster se plantearon la posibilidad de diseñar una experiencia didáctica interdisciplinar con los estudiantes, que partiera de la lectura e interpretación de los cuentos de Andersen y llevara a la creación de materiales didácticos originales que se pudieran ofrecer a niños y niñas de diversas edades con la finalidad de que éstos profundizaran, de forma lúdica, en el conocimiento de diversos componentes del mensaje literario y artístico. Para ello, se propuso a los estudiantes vinculados con las asignaturas antes mencionadas participar en la realización de un proyecto de animación a la lectura que constara de las siguientes **fases**:

1. Búsqueda de material bibliográfico sobre Andersen. Selección de ediciones recientes de sus cuentos traducidos al español o adaptados: álbumes y libros ilustrados.
2. Acercamiento a la figura de Andersen. Familiarización con sus cuentos. Reflexión sobre su trascendencia literaria y artística. Exploración, descubrimiento y valoración de elementos.
3. Ampliación de la experiencia: creación de material complementario

que incidiera sobre aspectos clave de las obras: artísticos y literarios.

4. Aplicación práctica de la experiencia "mostrar-leer-interpretar-afianzar jugando" con niños y niñas de diversas edades.

2. FINALIDAD DEL PROYECTO

El proyecto se planteó con unos objetivos comunes:

1. Perfeccionar la competencia literaria y artística a través de la recepción y el análisis de ediciones actuales de los cuentos de Andersen.
2. Desarrollar la imaginación y la creatividad a partir de la recreación de motivos presentes en la obra de Andersen.
3. Ampliar la capacidad de comunicación artística con entusiasmo y creatividad.

Desde el área de Expresión Plástica se añadieron otros objetivos específicos:

1. Completar los conocimientos que tiene el estudiante de Magisterio sobre técnicas visuales y plásticas.
2. Ampliar la perspectiva que el estudiante trae de la expresión plástica hacia una idea más acorde con su papel dentro de la Educación.
3. Contemplar la expresión plástica como un vehículo de aprendizaje e investigación para los niños en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Esos objetivos se completaron, desde el área de Literatura Infantil, con los siguientes:

1. Acercarse a la obra de Andersen y profundizar en el conocimiento de los temas, personajes, situaciones, ambientes y paisajes que se reflejan en sus cuentos.
2. Establecer unos criterios válidos para la selección y el aprovechamiento de materiales literarios adecuados a la infancia.
3. Mejorar la capacidad del estudiante de Magisterio para la transmisión del gusto por la literatura como fuente de placer y descubrimiento.

3. DESARROLLO DEL TALLER

3.1. Primera fase: búsqueda y selección bibliográfica

Durante la primera fase, de búsqueda de material bibliográfico, se localizaron las ediciones más recientes de los cuentos de Andersen, que fueron organizándose en tres grupos: cuentos completos, antologías y monografías. Para ello, se manejaron bases de datos (de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, de la Biblioteca Pública "Infanta Elena" de Sevilla, de la Fundación San Pablo Andalucía (CEU) y de la Universidad Hispalense y de la librería Rayuela de Sevilla), catálogos de diversas editoriales (Anaya, Algaida, Beascoa, Blume, Bruño, Cátedra, Combel, Corimbo, Edelvives, Ediciones B, Everest, Galaxia Gutenberg, Juventud, Kalandraka, La Galera, Lóquez, Santillana, SM y Timun Mas), repertorios en línea (de revistas digitales) y diversos artículos (publicados en revistas *CLIJ*, *Educación y Biblioteca* y *Cuatrogatos*).

Como resultado de la lectura y el análisis de los cuentos completos de Andersen y diversas adaptaciones, se realizó una selección de entre los más atractivos para los niños por su temática, sus personajes, ritmo narrativo, escenario en que se desarrollan, o mensajes que transmiten. Indicamos a continuación (ordenados por la fecha de su redacción original) los doce títulos que se eligieron finalmente: *La princesa y el gui-sante* (1835), *Pulgarcita* (1835), *La sirenita* (1837), *El traje nuevo del emperador* (1837), *El valiente soldadito de plomo* (1838), *El ruiseñor* (1844), *El patito feo* (1844), *El abeto* (1845), *La colina de los elfos* (1845), *La pequeña cerillera* (1848), *El muñeco de nieve* (1861), *El caracol y el rosal* (1862).

3.2. Segunda fase: acercamiento a Andersen y exploración de sus cuentos

El acercamiento a la figura de Andersen y la familiarización con sus cuentos dio pie a una reflexión sobre su trascendencia literaria y artística, y a la exploración, descubrimiento y valoración de elementos comunes y variantes en su obra:

1. Sus cuentos incluyen constantemente las mismas referencias temáticas: los problemas, las alegrías, las penas y los sufrimientos de las personas.
2. Sus personajes -desde los humanos, hasta los más simples objetos, pasando por animales y plantas- son seres especiales, poseen unas características significativas que los convierten en portadores de los rasgos esenciales de la naturaleza humana.
3. Los cuentos sobre objetos humanizados (como *El muñeco de nieve* o *El valiente soldadito de plomo*) son profundamente alegóricos, pero a la vez poco complicados estructural y temáticamente. Presentan, además, grandes dosis de ironía y sentido del humor.
4. Los cuentos sobre plantas dan pie a una relación estrechísima entre estas y los seres humanos (*El abeto* o *El caracol y el rosal*).
5. Los cuentos sobre animales se mueven entre la sencillez estructural de la fábula (*El ruiseñor*) y la profundización psicológica del cuento moderno (*El patito feo*, *Pulgarcita* o *La sirenita*).
6. Los rasgos de los cuentos de personas (*La princesa y el guisante*, *El traje nuevo del emperador*, *La pequeña cerillera*) son muy variados: adaptan cuentos tradicionales, simbolizan la relación entre vida y muerte, ridiculizan vicios humanos, etc.
7. Los seres mitológicos de algunos cuentos (*La colina de los elfos*, *La sirenita*) recogen elementos fundamentales de la mitología escandinava.

3.3. Tercera fase: creación de material complementario

La experiencia receptiva de interpretación y análisis de los cuentos dio paso a la experimentación mediante la creación de materiales de juego literario y plástico que incidían sobre aspectos clave de las obras. (El catálogo completo de recursos se puede consultar en. LOBATO, M.J. y HOSTER, B. *De la A a la Z en recursos didácticos. Cuentos de Andersen. Recursos para animación a la lectura* [en línea]: [Sevilla]: FERRE-CECA-EG <http://www.encurso.net/az/A/andersen/andersen.htm>.)

3.3.1. Material literario

Las estudiantes de tercer curso de Magisterio prepararon la lectura y narración en voz alta de los cuentos elegidos, teniendo en cuenta diversas recomendaciones respecto al proceso de asimilación e interpretación de un cuento:

1. Preguntarse acerca de lo que hay interesante en el cuento: los sentimientos, el ambiente, la intriga, las alusiones simbólicas, etc.
2. Empatizar con los personajes. Visualizarlos interiormente hasta conferirles una imagen característica.
3. Ordenar mentalmente la progresión del cuento y verificar si uno recuerda correctamente la estructura, los nombres, las características de los personajes y de los lugares donde se desarrolla la acción.
4. Prever dónde hay que poner énfasis o dónde están los pasajes que deben decirse con voz calmada, las pausas largas o cortas, las palabras o frases en las que hay que hacer sentir tal o cual emoción. Sonorizar el cuento: articular y modular palabras sonoras o rimadas y onomatopeyas; resaltar momentos sonoros (silbido, llanto, llanto, gruñido, susurro, carcajada, suspiro, golpe,...). Dar expresividad a la voz: entonación y timbre, para diferenciar al narrador y a cada personaje. Trabajar los diálogos para establecer los anexos y hacer sentir el cambio de personajes.
5. Leer el cuento varias veces en voz alta para escucharse a sí mismo y dominar el ritmo. Procurar una dicción clara y valorar la entonación.
6. Memorizar fórmulas verbales: rimas, diálogos, repeticiones, comparaciones, avisos, juegos o canciones. Ensayar repetidas veces el comienzo y el final, hasta lograr una absoluta y seguridad en lo que se va a decir. Retener las palabras que son propias del cuento; prever sinónimos, si es posible.

La lectura e interpretación de los cuentos dio lugar a una actividad de creatividad literaria a partir de la combinación de varias propuestas de **Gianni Rodari** (ejemplificadas en *Gramática de la fantasía*, 1991). La experiencia puede resumirse en las siguientes acciones:

1. Se redactó colectivamente el esqueleto de un cuento, inspirado en *La princesa y el guisante*, de Andersen.
2. En él se dejaron abundantes lagunas textuales, con el propósito de completarlas con ayuda de los niños en sesiones posteriores de animación a la lectura.
3. Las lagunas estaban numeradas correlativamente, y se correspondían con otras tantas cajas también numeradas. Cada una de ellas contenía los textos que se proponían para completar la laguna correspondiente. También podían llevar escrita en la tapa una pregunta alusiva al contenido que aportaban en la trama.
4. Los textos fueron redactados, en su mayoría, partiendo de fragmentos de Andersen, descontextualizados, o como fruto de la invención. No obstante, en todo momento se cuidó la coherencia interna y la cohesión textual al elegir los textos. Para ello, se sometió a prueba todo el repertorio durante varias sesiones de experimentación.
5. El material quedó preparado para ser utilizado en las sesiones de animación. Los cuentos que surgieron a partir de este juego creativo recibieron, a propuesta de los niños, un título acorde con la historia resultante, en cada caso. El texto se ilustró con dibujos realizados por los mismos niños, y el conjunto de esas obras, que se acordó en llamar *Cuentos disparatados para Andersen*, se encuadernó para que otras personas pudieran conocerlo.

Concretamente, las técnicas de Rodari que se aplicaron en esta experiencia creativa fueron las que siguen:

1. **El cuento alterado.** Rodari propone utilizar los cuentos como materia prima para transformar la historia -en nuestro caso, el grupo acordó partir de la idea de *La princesa y el guisante*- ofreciendo una alternativa que puede llegar a ser parodia. Surgieron, así, diversas variantes de la prueba a la que se ve sometida la princesa. (Por ejemplo: "Esa noche, fue derecha a un dormitorio y escondió un guante detrás de un traje invisible" o "escondió un caracol detrás de un cuadro colgado en la pared").
2. **Cuentos plagiados.** A partir de un cuento o fábula, se puede crear otra historia paralela, respetando el esquema de su expresión abs-

tracta. Las funciones de *La princesa y el guisante*, por ejemplo, serían: Búsqueda infructuosa de la amada - aparición de ella - preparación de la prueba - superación de la prueba y reconocimiento.

3. **El cuento al revés.** Si se trastocan los cuentos o fábulas invirtiendo los papeles de uno o todos sus protagonistas, puede surgir una parodia del cuento o la situación de arranque de una narración de desarrollo libre. (Por ejemplo, el aspecto de la protagonista se pudo alterar de diversas maneras. Así: "los pelos semejaban un gran estropajo, y el agua le salía a chorros por las orejas cada vez que estornudaba" .)
4. **Ensalada de cuentos.** El encuentro fantástico de personajes de distintos cuentos (como *El soldadito de plomo y el rosal*, *El patito feo y la cerillera*, *El Emperador y la Reina de las Nieves o Pulgarcita y el ruiseñor*) propicia la reinterpretación de las historias originales según las reglas resultantes que corresponden a la mezcla de los cuentos, aprovechando la inercia de la fuerza de sus peripecias.
5. **La trama fantástica.** Se preparan papeletas con preguntas y respuestas. Se parte de una serie de preguntas configurando acontecimientos en serie que pueden dar forma a una narración *nonsense* o al embrión de una historia cómica. En el taller surgieron estos interrogantes: ¿Quién era? - ¿Adónde fue? - ¿Qué hizo? - ¿Dónde estaba? - ¿Qué dijo? - ¿Cuándo ocurrió? - ¿Desde dónde? - ¿Cómo estaba? - ¿Qué hacía? - ¿Qué escondió? - ¿Dónde lo puso? - ¿Dónde lo celebraron? - ¿Quiénes acudieron? - ¿Cómo terminó todo?
6. **El binomio fantástico.** Se eligen dos sustantivos al azar, bastante alejados entre sí, para que tengan que ponerse en acción la mente y la fantasía al inventar una historia con ellos. El procedimiento que se siguió en el taller partía de la combinación al azar de elementos procedentes de diversos cuentos de Andersen. Por ejemplo, si coinciden el guisante y un soldadito de plomo, podrían dar título al cuento de *El guisante que quería ser un soldadito de plomo*).
7. **La hipótesis imaginaria.** "¿Qué ocurriría si...?". El conflicto es provocado por una situación imaginaria. Se elige al azar un sujeto y un predicado (por ejemplo: "¿Qué pasaría si una princesa se casara con un emperador sin traje?", "¿Y si de un huevo de pato saliera un soldadito de plomo?").

8. **Polinomios fantásticos.** La propuesta de Rodari consiste en recortar títulos de los periódicos y mezclarlos entre sí, para obtener noticias de acontecimientos absurdos o simplemente divertidos. Nuestra variante se centró en recortar secuencias de diferentes cuentos de Andersen, y agruparlas por analogías de contenidos: textos referidos a personajes, lugares, acciones, sentimientos, respuestas, etc. Se guardaron en cajas individuales, que fueron numeradas en el mismo orden en que posteriormente deberían ser utilizadas para completar las lagunas del cuento recreado.
9. **¿Qué ocurre después?** Consiste, simplemente, en imaginar la continuación de un cuento. Esta técnica se aplicó en varios episodios del cuento, conforme se iba reconstruyendo. (Por ejemplo, se propuso que el protagonista en busca de su amada fuese a pedir consejo a un sabio; o que la protagonista, al ser atacada por un personaje gigante, resbalase y cayese ante la puerta del que después sería amado).

3.3.2. *Material plástico*

En el taller se elaboraron recursos (juegos didácticos, paneles, máscaras, títeres, etc.) que, de forma complementaria a la lectura y recreación de los cuentos, acercaran a los niños a la expresión plástica y, especialmente, a la interpretación de álbumes ilustrados.

- Cada grupo leyó y observó individualmente y de manera exhaustiva el cuento que le correspondió, deteniéndose en aspectos visuales característicos del entorno (paisajes, edificios, estancias, clima, hora del día, colores ambientes, etc.), los personajes (prototipo, edad y características físicas, ropajes y colores, gesto, etc.) y la secuencia narrativa.
- A continuación, redactó una ficha analítica del cuento para conocer cuáles podían ser los motivos característicos a representar.
- Las estrategias más adecuadas fueron: la magnificación y potenciación de aspectos visuales interesantes para los niños, la repetición de hechos, palabras, etc. y la diversificación (cambiando ligeramente y de manera personal el guión).

- Cada cuento tenía aspectos que lo hacían único. Por ello, el material que se diseñara requería un tratamiento diferente en cada caso. Los estudiantes contaron al respecto con las siguientes orientaciones en cuanto a las características de posibles formas de presentación del recurso:
 - a. **Libro gigante:** Consta de poco texto e imágenes grandes y de colores contrastados. Se puede usar para leerlo en el aula todos los niños a la vez.
 - b. **Paneles de comunicación:** Se trata de tableros de aglomerado, tablex, cartón pluma, etc. forrados de algún material coloreado. Sobre ellos se colocan cartulinas y se forran de plástico para que no se ensucien. Los niños pegan los motivos de los cuentos. También se pueden usar sobre ellos plastilina u otros materiales.
 - c. **Dioramas:** Son escenificaciones tridimensionales. Se realizan con suelo y fondo, para que los niños jueguen con los personajes y los elementos.
 - d. **Máscaras, caretas:** Las más sencillas las podemos realizar con cartulinas de colores.
 - e. **Títeres:** Los podemos recrear basándonos en los personajes del cuento. Se pueden elaborar con calcetines, globos, vendas de escayola o con platos de plástico.
 - f. **Marcapáginas:** Realizados con un trozo de cartulina. Les pegamos una imagen o realizamos un dibujo en ellos, luego las plastificamos para que no se deterioren.

A continuación mostramos ejemplos de los materiales didácticos realizados:

LA PRINCESA Y EL GUISANTE. Uno de los aspectos más interesantes del cuento consiste en la exageración de la delicadeza de la princesa que aun con veinte colchones nota el guisante debajo de ellos. Este fue el motivo principal de la recreación visual del cuento, incidiendo en la diversidad de los colchones o en número de ellos



PANEL PARA TRABAJAR EL GRAFISMO

Contenidos: El grafismo. Los distintos tipos de líneas (diagonales, verticales, tramas) y punteados.

Orientaciones para su realización: Ilustración en cartulina y papel dorado plastificado, trozos rectangulares de cartulina plastificada para pegar en los huecos de los colchones con blue-tack.

Sugerencias para su aplicación: Se reparten los trozos móviles de colchón a uno o varios niños para que los coloquen en el lugar idóneo.

PULGARCITA. En este cuento tienen especial relevancia los animales y las flores y plantas. Otro aspecto que se ha destacado es la relación proporcional de las dimensiones de Pulgarcita con los elementos del entorno.



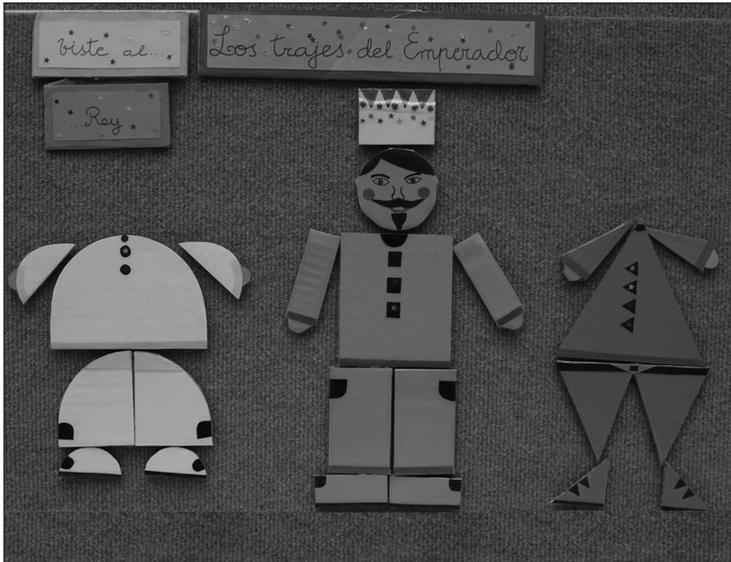
CICLO DE LAS SECUENCIAS EN PULGARCITA

Contenidos: Secuencia de imágenes. Idea de ciclo. Iniciación a la lectura. Interiorización del esquema narrativo.

Orientaciones para su realización: Cubo reciclado de pintura. Ilustraciones también recicladas de cuento deteriorado, cartulina, letra de caligrafía, forro de plastificar.

Sugerencias para su aplicación: El cubo está forrado con las ilustraciones, en orden secuencial. Dentro de él se encuentran los personajes y tarjetas con preguntas, para que el niño los vaya sacando y con la ayuda del maestro/a ir colocándolas.

EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR. Las primeras ideas para trabajar este álbum se basaron en la forma y el color. Aunque también se ha ampliado hacia la elaboración de un esquema corporal básico.



PANEL PARA COMPONER CON FORMAS GEOMÉTRICAS

Contenidos: Construcción de esquema corporal básico (Etapa esquemática del desarrollo gráfico infantil). Formas geométricas básicas.

Orientaciones para su realización: Panel forrado de moqueta. Los elementos están hechos en cartón de proyecto de embalaje recubierto de cartulina y plastificados a mano. Se pegan con velcro.

Sugerencias para su aplicación: Los niños reciben las formas por colores o de manera aleatoria para construir formas humanas geométricas.

EL SOLDADITO DE PLOMO. Este cuento aporta gran cantidad de

datos por la diversidad de escenarios. Había tres posibilidades: trabajar visualmente la idea de ciclo, aprovechar cada una de las escenas en un recorrido lineal, o los personajes y sus relaciones.



TÍTERES DE

LOS PERSONAJES DEL CUENTO

Contenidos: Secuencia temporal del desarrollo del cuento.

Orientaciones para su realización: Cartulinas, lápices de colores, palillos de madera, maceta rellena de arena. Se recortan los patrones de las figuras, se colorean y se plastifican. Por detrás se les pega con cinta adhesiva un palillo de madera (de pincho moruno).

Sugerencias para su aplicación: Se reparten los personajes entre los niños para que participen cuando son nombrados por el cuentacuentos. Otra opción es que ellos cuenten la historia a partir de los personajes y vayan clavando éstos en la maceta.

EL PATITO FEO. Temas inevitables en el cuento: Los cambios meteorológicos, ciclo vital del patito, la metamorfosis en cisne, las relaciones con sus iguales, los animales de granja, etc.



PANEL PARA TRABAJAR LA FORMA Y EL CONTORNO

Contenidos: Secuencia temporal de imágenes. Forma (positiva y negativa), contornos y vacíos.

Orientaciones para su realización: Panel forrado de moqueta. Fichas de cartón pluma plastificadas. Se adhieren con velcro.

Sugerencias para su aplicación: Las tarjetas se dividen en dos grupos: secuencia de ilustraciones del cuento e imágenes de los contornos en negro. Los niños cogerán las imágenes coloreadas y las ordenarán temporalmente. Luego, asocian cada ilustración con su silueta

EL ABETO. En este cuento se ha atendido a varios aspectos que lo hacen atractivo. Teniendo en cuenta el final nada feliz se han hecho adaptaciones al guión relacionándolo con la Navidad y los espacios en los que se desarrolla esta historia.



PANEL PARA PROFUNDIZAR EN LA UBICACIÓN ESPACIAL

Contenidos: Animales y elementos de la vida cotidiana. Recreación de la Navidad. Ciclo de vida del abeto.

Orientaciones para su realización: Tablerillo, forro imitación madera, ilustraciones escaneadas, forro protector de acetato transparente, escuadras, barra soporte y tela.

Sugerencias para su aplicación: Recreación de los contenidos citados.

EL MUÑECO DE NIEVE. El muñeco de nieve ofrece opciones, basadas en las transformaciones del muñeco y en su forma peculiar. Además se ha trabajado el tiempo meteorológico y el cronológico.



PANELES SOBRE LAS CUATRO ESTACIONES Y EL MUÑECO DE NIEVE

Contenidos: Las estaciones (y sus nombres), las formas, el espacio, las dimensiones (grande - pequeño, lejano - cercano). Cuatro paneles.

Orientaciones para su realización: Panel de cartón pluma, cartulinas y forro transparente de acetato, adhesivo de doble cara.

Sugerencias para su aplicación: El guión del cuento se adapta, añadiendo los textos que narran cómo se transforma el muñeco de nieve en cada estación (se derrite en verano...).

LA COLINA DE LOS ELFOS. A partir del guión principal del cuento se ha ido modificando la idea hasta centrarse en los personajes mitológicos o reales, ya sean animales o humanos. Se ha recurrido a la recolección de imágenes de distintas fuentes gráficas, pues escasean las versiones sobre este cuento.



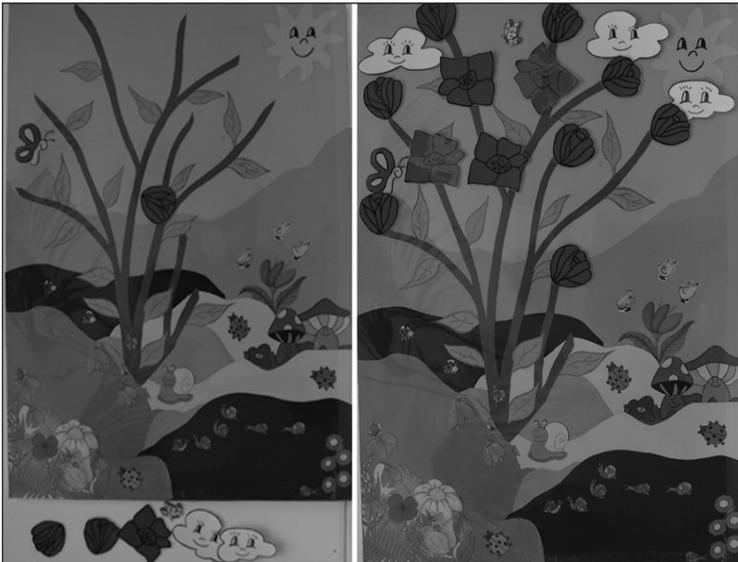
PANEL PARA ASOCIACIÓN DE ANIMAL MITOLÓGICO Y SU NOMBRE

Contenidos: La diferenciación entre animal mitológico o fantástico y animales reales. Los nombres de estos animales.

Orientaciones para su realización: Panel enmarcado forrado de moqueta, ilustraciones, nombres y forro adhesivo para plastificar a mano.

Sugerencias para su aplicación: Asociación de nombres y el animal, una vez leído el cuento

EL CARACOL Y EL ROSAL. Esta historia presenta una argumentación muy simple y pocos personajes, sin embargo hemos considerado oportuno resaltar algunas relaciones adyacentes y características del mundo animal y vegetal al que pertenecen los protagonistas.



PANEL SOBRE LAS PARTES BÁSICAS DE UNA PLANTA EN FLOR

Contenidos: Estructura de la planta en flor, vocabulario técnico básico. Los nombres de cada parte del caracol.

Orientaciones para su realización: Cartón pluma, cartulinas, forro de plastificar. Letras en el modelo escolar montadas en cartelitos para pegar con cinta adhesiva de doble cara.

Sugerencias para su aplicación: Los niños después de oír el cuento adaptado colocarán los nombres de cada parte en el lugar adecuado.

3.4. Cuarta fase: aplicación práctica en la Biblioteca Pública "Infanta Elena" de Sevilla y otros centros

El proceso culminó con una fase de aplicación práctica y evaluación de la experiencia, que consistió básicamente en la secuencia "mostrar-leer-interpretar-afianzar jugando" con niños y niñas de diversas edades. Para ello, se planificaron sesiones de animación a la lectura en varios ámbitos: la Biblioteca Pública "Infanta Elena" de Sevilla, la III Jornada de Puertas Abiertas del "CES Cardenal Spínola - CEU", la Biblioteca Pública del Municipio de Coria del Río (Sevilla) y colegios concertados que colaboran con el CES en la realización del Practicum. Concretamente, la sesión demostrativa en la Biblioteca "Infanta Elena" estuvo dirigida a niños y niñas entre tres y diez años y educadores (maestros, bibliotecarios, familiares). Básicamente, la sesión se desarrolló de la siguiente manera:

1. Contada colectiva de varios cuentos de Andersen, en la sala infantil de la biblioteca, que había sido previamente ambientada y decorada con materiales de expresión plástica inspirados en la obra del autor, elaborados por las alumnas de Magisterio, con la finalidad de motivar a niños y niñas y ayudarles a profundizar en la lectura de sus cuentos.
2. A continuación, por grupos, se inventaron nuevas historias protagonizadas por diversos personajes de esos cuentos (inspirándonos en la técnica creativa de G. Rodari que él llama "ensalada de cuentos"), se escribieron en hojas de papel en formato A3, que ilustraron los niños, y se eligieron títulos para cada cuento resultante. El conjunto de esos cuentos se encuadernó y se le entregó a la Biblioteca, dedicado por todos sus autores, para que otros niños puedan conocerlo cuando vengan de visita a la sala infantil.
3. Paralelamente, aquellos niños y niñas que lo deseaban, podían pintar y escribir sus interpretaciones de esos cuentos sobre unos murales de papel continuo que forraban varias paredes de la sala.
4. Los más pequeños eran guiados por las monitoras en el juego con los recursos de expresión plástica expuestos por la sala infantil en forma de paneles didácticos sobre los que visualizaban personajes

y ambientaciones de los cuentos. A través de su manipulación, los niños y niñas podían fijar las ideas básicas de cada obra.

4. Conclusiones

Los niños y niñas destinatarios de este taller han tenido la oportunidad de recibir estímulos para mejorar su competencia literaria y artística, a través de actividades de lectura y narración oral de cuentos de Andersen (adaptadas a Educación Infantil y Primaria), seguidas de un diálogo que dio pie a la reinención de cuentos aplicando técnicas creativas de G. Rodari (adecuadas a Educación Primaria) o la manipulación de materiales plásticos (para Educación Infantil, principalmente, y primer ciclo de Primaria), guiada por un adulto que verbalizaba las relaciones entre los elementos del juego y los aspectos de las obras de Andersen relacionados con ellos.

La evaluación de los resultados del taller ha demostrado que las sesiones de animación a la lectura en torno a los cuentos de Hans Christian Andersen constituyen un recurso completo y estimulante para la metacognición sobre el código plástico y el literario, además de un acercamiento inicial a su obra.

DE LOS TEXTOS ESCRITOS EN ESPAÑOL A TEXTOS ORALES EN INGLÉS. TALLER

Blanca Escudero Pando



RESUMEN:

La idea de hacer una representación de una obra de teatro en inglés surgió a raíz de una observación, después de varios años impartiendo la asignatura de "Taller del idioma inglés" que los estudiantes tienen determinadas preferencias o inclinaciones por ciertas actividades en el aula que les resultan más innovadoras, a la vez que motivadoras, estimulando su interés y atención y suscitando su implicación y participación activa en la dinámica del aula.

Palabras claves Teatro en inglés, Pronunciación, Texto oral, Texto escrito, Marionetas, Reciclar, Cuento, Canción

ABSTRACT:

After several years giving the subject "Taller del idioma inglés" I could appreciate that students have certain preferences for dynamic and innovated activities which encourage their interest and implication in the active participation of the course

Keywords: English Representation, Pronunciation, Oral Texts, Written Texts, Puppets, To Recycle, Fairy Story, Song.

Durante el curso 2004-2005 apliqué el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un grupo de 35 alumnas y 1 alumno de 2º y 3º de Educación Infantil y de 3º de Lengua Extranjera de la asignatura "Taller del Idioma Inglés", que se imparten en el CES-Cardenal Spínola Fundación San Pablo Andalucía. La duración de su desarrollo fue de un cuatrimestre.

La idea de hacer una representación de una obra de teatro en inglés surgió al intentar motivar a los alumnos de inglés y específicamente a la hora de intentar mejorar su pronunciación de una forma divertida y sin que tuvieran la vergüenza que sentimos casi todos los españoles a la hora de hablar en otro idioma en público. El hecho de que los alumnos estuvieran escondidos detrás de un telón y nos se les viesen fue un hecho importante y también que fueran los personajes los que hablaran, y no ellos, les motivó bastante para poder hacerlo.

Los alumnos de 2º- 3º de Lengua Extranjera tenían un nivel de inglés alto, y pocas habilidades en la puesta en escena de obras de teatro, y los de 3º de Infantil tenían muy buenas habilidades y recursos a la hora de hacer marionetas, representaciones teatrales, pero el nivel de inglés era inferior que los otros, por lo que ambos grupos se complementaban bastante bien entre ellos.

Se decidió que las representaciones irían dirigidas a un público infantil y a cursos inferiores de primaria, por lo que el vocabulario, frases y expresiones debería ser correspondiente a esos niveles, y que se representarían en las "Jornadas de Puertas Abiertas" que se celebran en nuestro centro todos los años para los colegios de Sevilla desde Infantil hasta 6º de Primaria.

I. OBJETIVOS

En este taller se pretendió que los niños receptores de esas obras pudiesen comprender, y producir en momentos puntuales, mensajes sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

El desarrollo didáctico propiamente dicho se organizó a través de los siguientes apartados:

1. Seleccionar una obra de teatro que podía ser, bien inventada por ellos, o bien que ya estuviera elaborada.
2. Ese texto, que la mayoría de los alumnos lo cogió de algún libro de la biblioteca del centro o desde Internet, había que:
 - 2.1. Adaptarlo de un texto narrativo a un texto dramático.
 - 2.2. Adaptarlo de un texto escrito a un texto oral.
 - 2.2. Pasarlo al idioma inglés con estilo, lo que conlleva iniciarse en la traducción literaria.
 - 2.3. Elaborar las marionetas con los personajes de la obra bien caracterizados.
 - 2.4. Mejorar la pronunciación inglesa, lo que llevó a muchos ensayos.
3. Establecer unas condiciones contextuales favorables que propiciasen el desarrollo del aprendizaje lingüístico, para que el estudiante se sintiera lo suficientemente motivado y relajado para poder aprender, implicándose y participando activamente en la dinámica del aula, asegurándose así una cierta autonomía y autocontrol del aprendizaje. A través del aprendizaje autónomo, se promovería el desarrollo de una actitud reflexiva que haría a los estudiantes ser conscientes de su potencial o capacidad de aprendizaje, valorando consecuentemente sus posibilidades y limitaciones reales.
4. El resultado final era la representación teatral en inglés de una obra infantil con marionetas.

2. CONTENIDOS

Los contenidos con los que han trabajado han sido los siguientes:

1. Cambio de estilos en la elaboración de un texto oral a partir de un texto escrito.

2. Saber representar las características de los personajes de dicha obra de teatro.
3. Intervenciones con ritmo, alternando personajes.
4. Invitaciones y provocaciones para que el público infantil participase. Lo que conlleva a un buen nivel de inglés para poder en un momento determinado, improvisar conforme a lo que el público demande, con contestaciones, preguntas o intervenciones.
5. Se les permitió utilizar diferentes medios de expresión, esto ayudó a que trabajasen libremente de alguna forma su personalidad.
6. Los compañeros tienen que ser niños receptores en inglés.
7. La obra debía tener una canción con estribillo

3. FASES DEL PROYECTO

Es importante la planificación de la acción que se vaya a desarrollar, aunque en ocasiones no se pueda seguir fielmente y sea necesario ser flexibles, porque bien es verdad que, de hecho, existen momentos en que se debe improvisar en algunas actividades. Es imprescindible que los alumnos se den cuenta que trabajamos con una serie de recursos y que tenemos el programa estructurado. No deben percibir que se trabaja de forma espontánea, sino que existe un control del propio aprendizaje.

Una vez que todos los alumnos estuvieron de acuerdo con el programa a desarrollar, durante las horas de clases siguientes, se establecieron los siguientes pasos.

1. Fase previa. Búsqueda de un texto narrativo que pudiera adaptarse a un vocabulario fácil en inglés para niños de infantil y primaria.
2. Argumento. Los textos tienen que ser interesantes para el públi-

co de esas edades. Adaptación del texto escrito al texto oral con frases cortas y directas, con expresiones que el público pudiera entender sin dificultad porque ya las haya aprendido en las clases de inglés de su colegio correspondiente.

3. Una vez que todo el material escrito y las obras están ya preparadas se pasa a la siguiente fase, que es la elaboración de marionetas. En ese punto se dio libertad de elección, donde podían usar cualquier tipo de materiales y de marionetas. La mayoría de los alumnos eligieron las marionetas de meter la mano dentro porque era la que mejor se podían mover y gesticular a la hora de representar los diferentes sentimientos de alegría, sorpresa, asombro.... Hubo un grupo que eligió las marionetas de palo, pero el efecto no era el mismo que las otras marionetas.

4. Para la elaboración de marionetas se eligieron varios materiales, como calcetines, sobre los que se cosieron los ojos, boca y pelo formándose así las cabezas de los personajes, goma espuma, fieltro y las cabezas de los personajes se hicieron con bolas de cisternas, telas, bayetas, cartón, retales, algodón, etc. Una de las condiciones era que no se gastasen mucho dinero en materiales y que intentasen reciclar cosas que tuvieran en casa.

5. Era obligatorio una canción que tuviera un estribillo para que pudieran los alumnos-visitantes cantar con ellos, y la música tenía que ser conocida por los niños por lo que eligieron la música de dibujos animados, como Doraemon.

6. Fase final. Es el momento de leer en público el texto elaborado. Un grupo decidió no representarlo detrás de un telón, por lo que eran ellas con su marioneta en la mano las que iban moviéndose por todo el Salón de Actos, donde se representaron las obras de teatro, fue el que mayor éxito tuvo y del que mejor se enteraron los niños por el hecho de ir moviéndose y provocando a los niños con preguntas de un sitio para otro.

4. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En lo referente a los instrumentos de evaluación, se les pidió que redactaran un documento por grupo que había que entregar al finalizar la asignatura donde se pidió lo siguiente:

- El cuento traducido al inglés.
- El guión dramático surgido de la adaptación al teatro.
- Descripción de cada uno de los personajes.
- Instrucciones y lista de materiales necesarios para hacer las marionetas.

En el aspecto oral, se les pidió:

- Defenderlo todo en una entrevista oral sin papeles por delante.
- La representación de la obra trabajada, teniendo en cuenta la pronunciación de cada uno de los personajes.

A la hora de evaluar se tuvieron en cuenta las siguientes calificaciones:

1. El proyecto escrito con una nota global para todos los miembros del grupo.
2. Una nota individual por la entrevista oral y la representación final de la obra.
3. La asistencia a clase, participación e involucración de los alumnos en la obra de teatro.

Dificultades:

1. Las dificultades encontradas han sido las relacionadas a nivel de grupo, los alumnos de Lengua Extranjera tuvieron problemas a la hora de elaborar los materiales y los de Infantil a la hora de traducir los tex-

tos y de adaptarlos del escrito al oral; también encontraron dificultades en la pronunciación, por lo que tuvieron que practicar mucho más que los de Lengua Extranjera.

2. Otra dificultad fue el público, que no tenía el nivel o por lo menos no se llegaron a concentrar en el argumento durante las representaciones, salvo la obra que se representó sin telón, y que las marionetas iban moviéndose por todo el Salón de Actos. Si hay que decir a favor de todas las obras de teatro, que hubo intervenciones de los niños del público en inglés.

3. Un inconveniente que puede presentar esta metodología es el hecho de que el alumno piense que se le exige menos, que preste menos atención y se produzca dispersión en clase, de ahí la ausencia de algunos de los miembros del grupo durante las horas de preparación de la obra y que dificultó el curso normal del grupo, al no poder reunirse todas para ensayar, hacer las marionetas. También fallaron algunas alumnas el día del ensayo general por motivos de enfermedad y las tuvieron que sustituir sus compañeros y no tenían la marioneta ni se sabían el texto.

5. CONCLUSIONES

Aunque otras formas de aplicación sean posibles, el material elaborado puede contribuir a un mayor conocimiento de las estructuras oracionales en inglés y a una mejora de la pronunciación.

Algunas valoraciones positivas que surgieron son:

- Las alumnas se mostraron motivadas por la actividad, lo que conllevó a una dinámica de clase muy activa y participativa, ilusionándose unas a otras.
- Participaron de forma grupal en la solución de problemas que el proceso creativo les iba planteando.

- Mejoraron su expresión inglesa tanto escrita como oral. El hecho de tener que pensar cómo expresar lo escrito en una forma oral, más sencilla y directa, tuvieron que repasar estructuras gramaticales básicas e incluso corregir ciertos errores tanto gramaticales como fonéticos.

- Conté con la ayuda inestimable de la profesora Dra. Beatriz Hoster Cabo, a la hora de poner en escena los textos dramáticos.

MEMORIA DE EDUCADORES

UNA MAESTRA PARA TIEMPOS DE CRISIS: VICTORIA DÍEZ Y BUSTOS DE MOLINA

M^a Asunción Ortíz de Andrés



Se ha celebrado el primer centenario del nacimiento de Victoria Díez y Bustos de Molina, maestra en Cheles (Badajoz) y Hornachuelos (Córdoba- España) que dio testimonio de su fe con su vida y con su muerte en agosto de 1936. Beatificada en octubre de 1993, la Iglesia la propone como modelo para los educadores cristianos y aliento para los laicos comprometidos con el Evangelio desde las tareas cotidianas.

Ser maestra rural en la España de los años veinte no era precisamente ocupar una posición privilegiada. Aunque se habían hecho muchísimos esfuerzos por elevar el nivel de la educación y por disminuir la tasa de analfabetismo los índices eran todavía alarmantes: casi un 58 por ciento, y algo más alto para la mujer.

Tampoco se ganaba mucho, y embarcarse en ello era como entrar en una lucha titánica primero por conseguir los medios indispensables para llevar a cabo algún tipo de enseñanza, empezando porque los niños asistieran a clase regularmente, habiendo comido algo (...) ¿Qué podría mover a una persona joven a abrazar este tipo de vida?" (Fernández Aguinaco, 1993)

En septiembre de 1925 abrió sus puertas en Sevilla (España) un nuevo centro de los ya numerosos fundados por Poveda¹, conocidos popularmente como Academias Teresianas. El centro sevillano, que se



Victoria Díez en la Escuela Normal de Sevilla (1926)

dedicaría especialmente a la formación de maestras, quedaba situado en la calle Santa Ana nº 51, cerca de la Escuela Normal Femenina.

Dos meses después, la dirección del centro organizó un acto académico como modo de darse a conocer en la ciudad, con un acto central consistente en una conferencia sobre el “Carácter pedagógico de Santa Teresa y de sus obras”. Josefa Grosso, Directora de la Academia, supo elegir el tema adecuado tanto para aquel público mayoritariamente femenino como para presentar en sociedad el estilo de formación y preparación que ofrecía la Institución Teresiana².

El panorama de trabajos oficiales y profesiones liberales en la España de los Veinte brindaba todavía muy pocas posibilidades para las mujeres, salvo el del Magisterio en sus diferentes grados, y poco más. Por esta poderosa razón, desde que Romanones dotó a los maestros de un escalafón como funcionarios del Estado, ser maestro o maestra “en propiedad” suponía un futuro modesto pero seguro³.

“A Victoria Díez se le abrió un mundo nuevo”

Por los años Veinte eran ya numerosos los educadores españoles que de diferentes modos y por diferentes medios habían recibido el impacto de aquel nuevo estilo de educar. En ciudades tan significativas como Oviedo, Jaén, Madrid, Barcelona, León, Burgos, San Sebastián, Córdoba, Santander, Málaga, Sevilla o Alicante, las Academias Teresianas surgían con asombrosa naturalidad. Como por sorpresa aglutinaban rápidamente las demandas de la población femenina más estudiosa de la zona.

Poveda situaba en lugar preferente a la persona del educador, y se convertía así en educador de educadores. Educar a quien educa, formar a quien forma. En la vocación de educador, por tanto del maestro y de la maestra, situó Poveda una de las claves más firmes de su propuesta educativa. “Dadme una vocación -escribía- y yo os devolveré una escuela, un método, una pedagogía”.

Al hilo de la figura simpática de Teresa de Jesús, Josefa Grosso fue acercando a su auditorio aquellos principios nuevos, “*tan nuevos como antiguos, fundamentados en el amor*”, en expresión genuinamente povedana.

En el Artículo 10 del Proceso de Beatificación se puede leer que, al escuchar algunas frases de la oradora, “a Victoria Díez se le abrió un mundo nuevo”⁴. A partir de ese momento, según artículos consecutivos, “se enamoró de la escuela y de su misión de maestra”, “insensiblemente se incorporaba al vivir de la Academia Teresiana”, “allí se le abrieron nuevos horizontes”, “en las clases sentía que se le revelaban aptitudes hasta entonces insospechadas” y “entendió esta misión como una verdadera vocación apostólica”.

Sorprendentemente no deseaba ser maestra.

Nos dicen sus biógrafos que Victoria Díez era una muchacha andaluza, sevillana y vecina de la calle Trajano, hija única de Don José Díez Moreno y de Doña Victoria Bustos de Molina, una familia cristiana y alegre que se agrandaba con tíos y primos muy queridos. Una buena estudiante con la carrera de Magisterio recién terminada, con notable sensibilidad artística y especial capacidad para la pintura, menuda de estatura, ojos negros, inteligencia viva y carácter abierto y comunicativo.

Sorprendentemente no deseaba ser maestra pero accedió a los deseos de sus padres, como tantas jóvenes españolas de aquellos años. Quizá sus padres deseaban un futuro que les ofreciera, también a ellos, cierta seguridad. Tal decisión suponía necesariamente opositar a una plaza como maestra en propiedad y acceder de este modo al escalafón de funcionarios del Estado.

Con el fin de preparar sus oposiciones, la futura maestra acudió a la Academia Teresiana y así pudo estrechar conocimiento y vinculación con la Obra de Poveda⁵.

En agosto de 1927 Victoria llega a su primer pueblo como maestra nacional por oposición. Le había correspondido Cheles, localidad pequeña y mal comunicada de la provincia de Badajoz. Los habitantes de Cheles vivían fundamentalmente de las labores agrícolas y, como ocurría en numerosos pueblos y aldeas de aquella España rural, las familias enteras trabajaban en el campo. Naturalmente la deserción escolar era nota común.

Al año siguiente, por apremiantes motivos familiares, solicitó otro pueblo cuyas comunicaciones pudiesen acortar un poco la distancia

hacia Sevilla. Se le asignó Hornachuelos, una población de la provincia de Córdoba, enclavada en Sierra Morena y relativamente bien comunicada tanto con Córdoba como con Sevilla.

Hornachuelos arrastraba el problema centenario de la propiedad de tierras en pocas manos.

Hornachuelos arrastraba el problema centenario de la propiedad de tierras en pocas manos. Por aquellos años la sensibilidad popular ante las desigualdades sociales había hecho saltar los diques del descontento. Gran parte de la serranía cordobesa, repartida en enormes cotos de caza mayor con las correspondientes viviendas lujosas y acomodadas, contrastaba con la pobreza manifiesta de numerosos habitantes del pueblo. Desde finales del s. XIX y comienzos del s. XX Hornachuelos se había destacado por sus reivindicaciones laborales y sus frecuentes enfrentamientos sociales. “El Hornachuelos al que llega Victoria es un pueblo ya en pleno conflicto social. Había grandes diferencias sociales entre los dos polos principales de la sociedad, el grupo de propietarios y una amplia clase desposeída. La pequeña clase media apenas conseguía servir de almohadilla para los continuos conflictos y tensiones que afloraban”.⁶

A esta pequeña clase media pertenecían los maestros y maestras, los artesanos cualificados, las telefonistas, el sacerdote, el médico y el farmacéutico, los intermediarios y administradores de fincas, y algunos más. Todos ellos con sus respectivas familias. Victoria Díez había llegado a Hornachuelos con su madre, que también la había acompañado en su destino de Cheles. Su padre había quedado en Utrera, un pueblo de Sevilla en el que trabajaba y en el que necesariamente vivía. Su pequeño núcleo familiar era en cierto modo parecido al de otros profesionales que, como ella, tenían su trabajo en el pueblo aunque procedían en su mayoría de Córdoba o de Sevilla, las dos capitales de provincia más cercanas.

Uno de estos profesionales, Luis Pérez Herrero, joven como ella, llegado desde Córdoba con su plaza de farmacéutico recién estrenada, y también acompañado por su madre⁷, pudo ser uno de esos testigos

que observaron con singular objetividad el transcurrir de aquel momento. Luis Pérez conocía bien a “Doña Victoria”, como la llamaba hasta el final de su larga vida. Comprometido con la Acción Católica llegó a ser Presidente de los jóvenes, razón por la que cultivó el buen trato y la amistad con la maestra. Por otra parte, la delicada salud tanto de Victoria Díez como de su madre hacían obligadas las visitas a la farmacia.

El farmacéutico tenía una máquina de fotos de aquellas “que disparaban solas”. Toda una novedad. Por esta razón aparece siempre sonriente y satisfecho en un lateral de los grupos en un número considerable de las fotografías que se conservan de Victoria Díez en aquellos años y que nos muestran el lado quizá más distendido y feliz de la joven maestra de Hornachuelos.

Desde el puesto de observación casi privilegiado de su farmacia, Luis Pérez pudo seguir paso a paso los acontecimientos del pueblo durante aquellos años Treinta, duros e inciertos. Todavía en plena guerra civil asumió por responsabilidad ciudadana la alcaldía de Hornachuelos. El joven alcalde, sobreviviente por un cúmulo de circunstancias imposibles de relatar en el corto espacio de un artículo, gestionó de manera directa y personal la difícil y complicada exhumación de los restos de Victoria Díez y sus diecisiete compañeros, que habían quedado en el fondo de la Mina del Rincón⁸.

Aquella vida íntegra y cabal, preciosa por su valor y por su belleza

El estudio de la figura de Victoria Díez, el testimonio fidedigno de tantas personas de bien y la perspectiva del tiempo nos han permitido acercarnos a aquella vida íntegra y cabal, preciosa por su valor y por su belleza, al mismo tiempo que sin relieve aparente ante las miradas ajenas. Por una parte observamos el atractivo de una mujer joven, de fe valiente y recia, maestra competente, defensora lúcida de los derechos de los más pobres, referencia del pueblo en el que trabajaba y actuaba. Por otra parte, nos encontramos ante una vida tan breve y tan sencilla, tan frágil en su grandeza, que su propia figura reclamaba un hecho de especial relevancia para convertirse en reclamo de la sociedad y en

referencia para la Iglesia. Paradoja que sorprende quizá por su frecuencia.

No sé si podemos llamar *azar* a ese complejísimo conjunto de circunstancias que confluyen en algún momento concreto de la vida. Acontecimientos, personas, lugares, coincidencias, situaciones, incidentes, elementos en fin que la configuran hasta el punto de haber podido ser distinta a la que en verdad corresponde. Desde la fe el azar se convierte en providencia, siempre que la fe pueda iluminar en verdad y en profundidad los acontecimientos todos de la vida.

Lo cierto es que los meses anteriores al estallido de la Guerra Civil sorprenden a Victoria Díez en Hornachuelos, el pueblo del que era maestra, sin apenas posibilidad de movimiento, en compañía de su madre y sin medio alguno de reunirse con su padre que había quedado solo en Utrera, aquel pueblo sevillano al que antes nos referíamos.

Dijo Julián Marías que el proceso que se lleva a cabo en España entre los años 1931 y 1936 consistió de fondo en *“la escisión del cuerpo social mediante una tracción continuada, ejercida desde sus dos extremos. El torso de la sociedad, que poco o nada tenía que ver con esos grupos extremistas, en lugar de rechazar sus pretensiones, desentenderse de ellos y dejarlos fuera del juego político, se dejó dividir, siguió con mayor o menor docilidad, a los dos fragmentos que no querían convivir con los demás”*.⁹

Pues bien, a ese “torso de la sociedad” pertenecía aquella pequeña clase media que apenas conseguía servir de almohadilla para los numerosos conflictos y tensiones que afloraban sin cesar.

Ante nuestros ojos críticos y distantes emerge hoy, entre otras, la figura-símbolo de la “maestra de pueblo”

Un elemento de especial significado a considerar, siendo mujer nuestra protagonista, es precisamente el de la mujer en aquellos años previos a la guerra y durante la contienda.

El papel de las mujeres durante aquellos años prebélicos no puede ser entendido si antes no reparamos en las demandas de nuevo status social que se venían reclamando desde finales del XIX. El mundo femenino contaba poco en los problemas económicos o sociales, y

tampoco demasiado en los culturales.

Gran parte de culpa hay que achacarla a la falta de oportunidades para que las mujeres recibieran una educación escolar y una cultura propia. La enseñanza pública era un bien escaso todavía a principios del siglo XX, y particularmente para la población femenina cuyo porcentaje de analfabetismo superaba con creces al de la población masculina.

A partir de la década de 1920 habían empezado a detectarse en España movimientos en favor de la mujer cuyos objetivos siempre incluían alguna reforma en la educación. Algo pareció mejorar la situación con la llegada de la Segunda República puesto que aumentó considerablemente el número de escuelas públicas para niñas. Sin embargo, el estallido de la guerra civil en el verano de 1936 y la división de España en dos zonas irreconciliables supuso una convulsión dramática para ese mundo femenino que se encontró especialmente desamparado y arrastrado con toda la sociedad hacia aquellas dos maneras de entender la propia vida, las propias creencias y, naturalmente, la propia situación social.

Ante nuestros ojos críticos y distantes emerge hoy, entre otras, la figura-símbolo de la “maestra de pueblo” que supo adoptar un modo diferente de combate, el de la acogida desinteresada y la ayuda incondicional a tantos y tantos niños, a tantas y tantas familias doloridas y rotas. Cientos de maestras de pueblo, heroicas y luchadoras, con sus armas contundentes de paz y de compasión. Las circunstancias, el azar quizá, o seguramente la providencia para bien de muchos, las repartió abundantemente por las ciudades, pueblos y aldeas de aquella España en guerra¹⁰

Es interesante considerar que fue relativamente escaso el número de mujeres víctimas de guerra en comparación con el incontable número de varones que sí lo fueron a manos del contrario. Posiblemente el papel de la mujer en tareas de retaguardia la protegió de manera importante, al mismo tiempo que el ancestral respeto a la mujer aún permanecía incrustado en el alma hispana.

Se puede entender así el desconcierto y el estupor de los habitantes de Hornachuelos cuando conocieron la muerte de la maestra, una sola mujer en un grupo de dieciocho. Se puede entender también que

el Cardenal Arzobispo de Santiago de Compostela, en la solemnidad de la ofrenda hecha por España el 25 de julio de 1938, destacara de un modo tan singular a “la maestra de Hornachuelos”¹¹.

En la memoria colectiva quedó fijado que tanto el comité que dictaminó su muerte como el numeroso grupo de “escopeteros” que condujeron a Victoria y sus compañeros hacia la Mina del Rincón estaba compuesto en su mayoría por elementos foráneos y que sólo los que dirigían la operación vivían habitualmente en el pueblo¹². La maestra muere, pero muere admirada y respetada por los mismos que la juzgaban y condenaban. Bien podemos suponer que sobre el supuesto respeto ancestral a que anteriormente aludíamos, jugó un importantísimo papel el respeto conseguido palmo a palmo por ella misma desde que llegó a Hornachuelos en 1928 con sólo 25 años¹³.

La Institución Teresiana aún no terminaba de reaccionar ante la muerte violenta de su Fundador a escasos días del inicio del conflicto. Todos conocían sus referencias constantes a los primeros cristianos, lo que suponía claramente la defensa comprometida de la fe incluso con el testimonio de la propia vida

No había transcurrido un mes cuando la noticia de otra muerte llenaba de consternación e incertidumbre cada rincón de España por donde se encontraban diseminadas tantas personas vinculadas o cercanas a la Obra de Poveda.¹⁴

El pueblo había puesto en boca de Victoria Díez la expresión de San Esteban.

Pensamos que la figura de Victoria Díez adquiere su verdadera dimensión como testigo de la fe, precisamente a costa de su vida e identificada con ese estilo de ser cristiana ofrecido por Poveda. Que tuviera lugar en una guerra civil, es circunstancia. Incomprensible y cruel, pero circunstancia. Lo que resulta una verdad indiscutible es que la santidad de Victoria Díez y la santidad misma del Fundador de la Institución Teresiana, se ratifican recíprocamente.

Es difícil la condición del historiador ante la responsabilidad de transmitir determinadas realidades y acercar los hechos con la cautela

debida y el máximo respeto.

Tengamos en cuenta que un tanto por ciento muy elevado de las fuentes relacionadas con la Guerra Civil Española, en su abundante y casi inabarcable historiografía, se apoyan en la memoria de los testigos y en realidades vividas muy en primeros planos y transmitidas directamente a lo largo de generaciones.

En relación con la figura de Victoria Díez resulta especialmente interesante destacar las referencias recurrentes a la primera de sus biografías, trazada así, a modo de primer plano, precisamente por Josefa Grosso, la oradora sevillana que habló de Santa Teresa con tanto convencimiento y tal capacidad de persuasión¹⁵. La biografía, prologada por el Cronista oficial de Córdoba Don José María Rey Díaz, se publicó en 1939 con el título: “¡Veo el cielo abierto!”. El pueblo había puesto en boca de Victoria Díez la expresión de San Esteban en el momento de su muerte.¹⁶

El día diez de octubre de 1993 Victoria Díez fue beatificada en la Plaza de San Pedro por Juan Pablo II. Asombrosa coincidencia. El Fundador de la Institución Teresiana y la maestra casi anónima aparecieron a un tiempo como referencias para la Iglesia y para el pueblo de Dios. Una maestra entre los cientos de maestras que apostaron entonces, y que felizmente siguen apostando hoy en muchos lugares de nuestro mundo, por la propuesta educativa de San Pedro Poveda.

Valgan estas páginas como homenaje sentido y convencido a la mujer, a la maestra, al quehacer bien hecho y anónimo, a la calidad de lo cotidiano, a la entrega que va mucho más allá del deber, al acontecer providencial entendido así, a la grandeza de la Iglesia, a la renovación de la fe en la comunión de los santos.

Notas

¹ El sacerdote Pedro Poveda Castroverde (1874-1936) fundó la Institución Teresiana en 1911. Una asociación integrada por mujeres, en su comienzo, que, desde una perspectiva cristiana, intentan conciliar el diálogo fe y ciencia en todos los niveles de la educación. La formación de los maestros y maestras fue su primer objetivo, al que después siguieron otros, pero siempre caracterizados por un sujeto preferente, la mujer, y una finalidad, su educación integral al servicio de la sociedad y de la iglesia española en estos primeros años del siglo XX. Son las Academias teresianas los lugares formativos que acogen a las estudiantes y en donde reciben y completan su formación académica, humana y evangélica. Las Academias eran una de las secciones que integraron su proyecto de *Institución Católica de Enseñanza* que pretendía la unión y acción de todos los católicos en el ámbito educativo y que no llegó a realizarse en su totalidad.

² Cfr. ORTIZ DE ANDRES, M^a Asunción, “Primeros pasos por Sevilla” (p. 17 a 27) y AZAUSTRE SERRANO, Carmen, “Un sueño realizado” (p. 39 a 49), en: *Y Sevilla en nuestra historia*. Sevilla 1998. En noviembre de 1925 comenzó casi con urgencia su actividad la Academia sevillana puesto que el curso oficial ya había comenzado. No es de extrañar que al no disponer todavía de espacio idóneo se solicitara a las Religiosas Reparadoras la posibilidad de utilizar su casa con este fin.

³ A partir de 1902 la antigua aspiración liberal de incluir en los presupuestos del Estado el pago de los maestros se hizo realidad gracias a las reformas del Conde de Romanones, Ministro de Instrucción Pública desde marzo del año anterior. En el Diario del Senado de 23 de diciembre de 1901 se pueden leer las siguientes palabras del Ministro: “Mi finalidad se reduce a una sola cosa: tener maestros. Para eso quiero ante todo que se les pague (...) Sin maestros carecemos del factor esencial para la educación nacional, tal es mi plan y me parece que no puede ser más sencillo ni más absoluto”.

⁴ La frase de referencia es: “La fuerza del celo que consumía a Santa Teresa la hizo maestra”. Ella misma refirió en varias ocasiones que aquella tarde fue decisiva en la orientación de su vida.

⁵ GALINO CARRILLO, Ángeles, *Santas del Siglo XX*. Madrid 1999,

p. 118. “Las Academias Teresianas -escribe- ponen en práctica un estilo pedagógico renovado en el que Victoria aprende como por ósmosis. Tal es la sintonía entre su espíritu y el de la institución...”

⁶ FERNÁNDEZ AGUINACO, Carmen. *Victoria Díez. Memoria de una maestra*. Madrid 1993, p. 48.

⁷ Doña Faustina Herrero López, cuya figura aparece vagamente en mis recuerdos de infancia.

⁸ Luis Pérez Herrero fue testigo en el Proceso de Beatificación y Canonización de Victoria Díez. En varias ocasiones he podido escuchar directamente el relato emocionado de sus años de Hornachuelos y recibir de él el recuerdo vivo que, después de tantos años, conservaba de “Doña Victoria”. Su amplio y minucioso testimonio figura en el AHIT.

⁹ MARÍAS, Julián. “La guerra civil, ¿cómo pudo ocurrir?”, en *Ser español. Ideas y creencias en el mundo hispánico*, Madrid 2001, p. 256.

¹⁰ Por vínculos familiares y por adhesión convencida y entusiasta a la escuela de vida y a la propuesta educativa de San Pedro Poveda, quisiera desde estas páginas expresar mi admiración y agradecimiento a tantas “maestras de pueblo”, mujeres llenas de humanidad y de bondad inmensa. Con palabras de Poveda: “la bondad, como la luz, es la resultante de todos los matices de bien de que un alma es capaz” (PP 1912).

¹¹ Texto citado en el Artículo nº 40 correspondiente al Proceso Ordinario Informativo de Beatificación y Canonización de Victoria Díez. AHIT. Victoria Díez, además de “maestra de pueblo”, excelente ciudadana y profesional, también era elemento destacado en aquella sociedad serrana por su postura decidida y abierta en favor de los valores de la fe y los intereses de la Iglesia. Todo ello vivido por su parte en un doloroso primer plano e independientemente de análisis fríos o desapasionados.

¹² Ver Nota 7.

¹³ Me refiero a la práctica totalidad del numeroso grupo (supuestamente fueron cuarenta hombres armados en su mayoría con escopetas de caza) que condujo al grupo de Victoria y sus compañeros hasta la Mina del Rincón. Salvo alguna excepción más descontrolada, que en elemental lógica pudo existir, llama la atención el respeto gene-

realizado que indudablemente protegió la integridad física de Victoria en las últimas y durísimas horas de su vida.

¹⁴ Cfr. APARICIO, Carmen, “La hora del laicado”, en *Crítica* N° 904, abril 2003. Poveda ve en los primeros cristianos a ese grupo de personas que posibilitan un diálogo entre el Evangelio y el mundo”.

¹⁵ La recopilación de datos recabada por Pepa Grosso en momentos tan cercanos a los hechos se han considerado siempre base imprescindible y apoyo necesario para el conocimiento de la figura de Victoria Díez. Las ediciones de esta biografía corresponden a 193.

PREMIOS

VIII

NOCHE DE SAN PABLO



*Premio de fotografía VIII Noche de San Pablo.
Julia Medina Valle *Violencia camuflada**



*Premio de Collage VIII Noche de San Pablo.
Jesús López Guillén *¿Es la paz sólo un sueño?**

¿Cómo decir a los hombres cuanto tiempo llevo aquí?

No es fácil de explicar ya que el tiempo para los árboles no es el mismo que para los hombres. Diré solamente que hace mucho que nací pero que aún me queda mucho por vivir. Tampoco diré que tipo de árbol soy porque nuestra manera de denominar las cosas es tan dispar que jamás llegaríamos a entendernos. Soy bastante alto y robusto y los frutos que lanzo al suelo alimentan a unos animales que emiten unos sonidos extraños y de los cuales creo que el hombre aprovecha hasta el pellejo.

He tardado mucho tiempo en imaginar el paisaje que me rodea, ya que no he podido hacer otra cosa sino eso, imaginar. La naturaleza no me dotó de ojos que me permitiesen ver, de manos con las que pudiera tocar, ni siquiera olfato u oído que me ayudasen a inventar cuanto a mí alrededor se extiende. Por suerte he podido sentir. Sentir el calor de los animales y las vibraciones de cuantos sonidos emiten. Sentir la fuerza del viento y la lluvia, el frío, el calor y sobre todo, algo difícil de entender para los hombres, la luz del sol. Gracias a ello he podido hacerme una idea de dónde me encuentro y como es mi entorno.

Una gran montaña se levanta en uno de mis lados, no puedo decir en cual porque para mí no existe izquierda, derecha, delante ni detrás pero sé bien donde se encuentra porque no deja pasar el viento de esa dirección. El suelo en el que me asiento es bastante irregular y tiene una pequeña pendiente, pero he sabido agarrarme bien a él. Sé que hay muchos más árboles a mi alrededor, es difícil de explicar, pero a éstos casi puedo verlos de lo mucho que puedo sentirlos.

No distingo bien a todos los animales ya que muchos de ellos no se acercan mucho a mí y me cuesta percibir su calor. Los que mejor conozco son los pájaros, los pequeños insectos y todo lo aquel que corretea por mis ramas. A los hombres también los conozco bastante bien, e incluso puedo diferenciar niños de hombres, puedo saber en que estado de ánimo se encuentran dependiendo de las vibraciones de su voz y del calor que desprendan.

En definitiva, puedo decir que tengo una idea más o menos clara de todo cuanto me rodea excepto de una cosa. Algo cuya forma soy incapaz de imaginar, algo que puedo sentir intensamente, más que otra vibración, pero que me es imposible dibujar en mi pensamiento. Aquello que los hombres llaman paz. La he sentido pocas veces, pero desde la primera vez que lo hice no he parado de intentar darle forma pero me es imposible hacerlo. No desprende calor, así que no puedo saber su tamaño, ni siquiera hacerme una idea de su figura. Las vibraciones que me llegan son tan distintas de cuantas estoy acostumbrado a percibir, que ni siquiera puedo compararlas con otras parecidas para al menos así hacerme una vaga idea. Es por ello por lo que le hablo a los hombres, para que me expliquen qué forma tiene la paz, su tamaño, su color, cualquier cosa que me ayude a hacerme una vaga idea de cómo es.

Espero poder saberlo algún día, pero casi tengo la certeza de que moriré sin haberla conocido.

Introducción a las Dificultades del Aprendizaje

AGUILERA, A. (COORD.) Y OTROS
 McGraw- Hill. Madrid. 2003, 352 p.

De selectivo y exhaustivo se puede catalogar el texto en cuestión, cuyo título " Introducción a las Dificultades del Aprendizaje " obedece al interés del autor, que ha sido principalmente, ofrecer una panorámica general del estado en el que se encuentra el estudio de las dificultades del aprendizaje, y no tanto plantear un texto con una finalidad para la evaluación- intervención, aunque no por ello se dejan de plantear algunas orientaciones básicas en este último sentido.

Eso sí, el texto se caracteriza por su rigor a la hora de afrontar los distintos conceptos y panorámicas explicativas teóricas de las dificultades del aprendizaje y por una clara vocación tendente a la reflexión constante del lector respecto a las fórmulas explicativas propuestas.

De especial interés resulta, en mi opinión, por su planteamiento innovador el capítulo sexto dedicado a la evaluación; que teniendo muy en cuenta el contexto escolar, tiene un planteamiento muy curricular y, de otro lado, muy dinámico; basado, entre otros procedimientos, en las experimentos de enseñanza. Así se reconocen las posibilidades de las pruebas objetivas y también las limitaciones de dicha fórmula y de sus planteamientos de intervención.

El capítulo cuarto me ha parecido bastante dificultoso, debido en gran parte a la revisión de las clasificaciones; ya que algunas de ellas hubiesen necesitado de algún ejemplo aclarador. Por otro lado me ha parecido muy acertado la inclusión de la clasificación de la CIDDM- 2 (OMS - 2.001) " esta última pendiente de aprobación final ".

Por último, cabe señalar que se trata de un magnífico texto no sólo para el inicio del estudio sino para reflexionar constantemente sobre las dificultades del aprendizaje desde un punto de vista científico; un campo de estudio en constante evolución, muy dinámico y que necesita de referencias claras y abiertas a cualquier nuevo planteamiento que aporte alguna manera de evaluar e intervenir innovadora, tanto desde el punto de vista teórico, como conceptual y procedimental.

DIEGO ESPINOSA JIMÉNEZ

Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques

BROWN, S. y GLASNER, A.

Madrid. Nacea Universidad, 2003, 228 p.

Nuevo texto de la colección amparada por M. A. Zabalza que pretende profundizar y hacer reflexionar a los docentes sobre el tema de la Enseñanza-

Aprendizaje Universitario, en general, y de la evaluación en particular; sobre todos aquellos aspectos que conciernen, ante todo, a la evaluación del estudiante.

El texto consta de unas cuatro partes diferenciadas:

A) La primera es una aproximación al concepto de evaluación, donde se exploran las estrategias que se usan institucionalmente para gestionar y cambiar los modos de evaluación de los estudiantes en las instituciones universitarias del Reino Unido.

Sally Brown nos recuerda que la evaluación es parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje; Ángela Glassner presenta un resumen de las principales formas de evaluación universitaria, siendo los exámenes y redacciones escritas las más usadas en la mayoría de las asignaturas; D. Edwin nos hace reflexionar sobre el valor de la evaluación en las instituciones universitarias y Graham Gibas se centra en la evaluación como el arma más poderosa que tiene los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a los cursos y en su comportamiento como aprendices, de ahí la importancia de maximizar la innovación en la evaluación con un carácter más intencional que accidental.

B) Se refiere a la innovación en la evaluación, dirigida a los diversos y novedosos enfoques que capacitan a la evaluación para formar parte del aprendizaje y que ofrecen oportunidades para satisfacer las demandas existentes de la evaluación convencional.

Phil Race nos conduce hacia una evaluación innovadora cuando reflexionamos sobre a

quién va dirigida la evaluación; Liz Mc Dowell y Kay Sambell, llaman nuestra atención sobre la importancia de implicar a los alumnos en los métodos o fórmulas de evaluación innovadora; ya que ésta no tiene porqué ser necesariamente beneficiosa para los estudiantes; Neil Fleming nos previene sobre los riesgos de la evaluación escrita.

C) Nos habla de la evaluación de la práctica, área en la que los alumnos de la educación superior tratan de implicarse, no sólo por motivos vocacionales sino también por aquellas materias en las que logramos desarrollar actitudes de aprendizaje.

D) Se centra en los modos de implicar a los estudiantes, ya que se cree que esto tiene un gran valor para ayudarles a desarrollar sus capacidades autoevaluativas que son necesarias para la formación permanente.

Finalmente se debe tener en cuenta la evaluación como proceso dinámico que se desarrolla y se transforma según surge la necesidad y según mejora la comprensión del proceso. Este libro pretende proporcionar una visión general del pensamiento actual y busca perspectiva de futuro con rigor y optimismo.

DIEGO ESPINOSA JIMÉNEZ

Calidad del Aprendizaje Universitario

BIGGS, JOHN

Madrid. Narcea. 2005, 296 p.

Quizás lo más llamativo de este magnífico texto sobre docencia universitaria sea, a mi forma de entender, el extraordinario análisis que se realiza de los procesos de aprendizaje e influencia del contexto en la docencia universitaria. Se hace además, partiendo de una unidad de estudio que es la actividad del estudiante que, de otro lado, es necesario planificar desde el contexto institucional y docente; siendo necesario, eso sí, tener claro qué se quiere conseguir y cómo se quiere conseguir; siendo el fin último el alineamiento de todos los factores que intervienen en las actividades de enseñanza- aprendizaje universitaria.

Dicho alineamiento tiene como finalidad conseguir un nivel de aprendizaje profundo más que superficial que necesita, a su vez, una dosis alta de motivación y un nivel mínimo de conocimientos previo por parte del estudiante y un gran esfuerzo reflexivo por parte del profesor.

Es destacable también su denso aporte teórico y aplicaciones prácticas que nos van a ayudar a reflexionar y comprender la complejidad del aprendizaje universitario, cuya finalidad es capacitarnos para transformar nuestra práctica docente.

Esta práctica docente aspira a que el estudiante comprenda la materia, de tal forma que

esa comprensión transforme su estructura cognitiva y le lleve a actuar de manera diferente ante los otros posibles contenidos que vaya a adquirir y en la aplicación efectiva de los ya adquiridos.

En definitiva, se trata de asumir que en la enseñanza universitaria tenemos que tener en cuenta que lo importante es lo que hace el estudiante y no tanto lo que es el estudiante y lo que hace el profesor. Debemos tener en cuenta esta premisa al alinear los aspectos claves (currículum, métodos, procedimientos de evaluación, clima institucional y clima de interacciones) de los contenidos que vayamos a impartir para conseguir, por parte del estudiante, un nivel de comprensión, de estos contenidos, abstracto- ampliado a nivel funcional.

Por último, un buen ejemplo de este aprendizaje alineado lo encontramos en el ABP (aprendizaje basado en problemas) y en La Enseñanza con el Portafolios, modelos de aprendizaje que parece contienen los aspectos claves de lo que se considera un buen aprendizaje (Biggs y Moore, 1.993): una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivador, la actividad del aprendiz y la interacción con los demás.

DIEGO ESPINOSA JIMÉNEZ

Atlas de Historia de España

FERNANDO GARCÍA DE CORTÁZAR

Madrid, Planeta, 2005, 531 p.

Fernando García de Cortázar es uno de los historiadores que más ha ayudado a amar la Historia de España. De familia de historiadores, es catedrático de la Universidad de Deusto (Bilbao). Su formación humanista, sus dotes y cualidades han hecho posible que muchos de sus libros se hayan convertido en éxitos editoriales.

En la *Introducción*, escrita por el mismo García de Cortázar, resalta la importancia de la cartografía a lo largo de la historia. El atlas histórico convierte esta ciencia en instrumento para el conocimiento del pasado. También subraya la imagen que pretende que el lector saque de España: “La imagen que este *Atlas de Historia de España* quiere llevar a la retina del lector es la imagen de una España como realidad histórica que se abre al mundo y se confunde con la variedad de las culturas y de los estímulos que la han fecundado”, (p. XI).

Después de esta *Introducción*, viene el Atlas propiamente dicho y gira en torno a cuatro partes, que coinciden con la clásica división de la historia en épocas. La dedicada a la *Prehistoria* y a la *Antigüedad*, (pp. 3-137), comienza con un mapa sobre la *difusión del género humano* y finaliza con otro sobre la *Iglesia visigoda*. A través de 114 mapas, el autor nos ofrece una sugerente visión de la historia

de España. Intercalados entre los mapas, aparecen 10 planos sobre la cultura, los asentamientos y las ciudades de esta época, entre las que encontramos Numancia, Mérida, Itálica y Tarragona. Debajo de cada mapa, a pie de página, tenemos una sencilla, pero interesante y cuidada explicación de lo representado.

La parte dedicada a la *Edad Media*, (pp. 141-255), contiene 115 mapas. Comienza con uno titulado *la Expansión Islámica (632-750)* y finaliza con otro, *dominio de los reyes de Navarra antes de 1512*, es decir, antes de que Fernando el Católico los desposeyera de sus dominios al sur de la barrera pirenaica. La metodología es la misma: cada mapa lleva su respectivo comentario. Política, batallas, expansión, reconquista, repoblación, revueltas, camino de Santiago, órdenes militares, monasterios, economía, arte y catedrales son temas que podemos ver reflejados en este estudio cartográfico. Entre todos estos mapas, recomendamos el dedicado a la conquista de Sevilla en 1248 por Fernando III, *asedio y conquista de Sevilla* (p. 206).

La parte tercera de la obra analiza la *Edad Moderna*, (pp. 259-385), y consta de 124 mapas. El primero, *la unión de coronas bajo los Reyes Católicos (1469-1516)*, nos ofrece la unión de Castilla y Aragón y el tránsito de España a la Edad Moderna. El último mapa de esta época, *la batalla de Trafalgar (21-X-1805) hacia las 14,00 H*, que se saldó con el triunfo de Gran Bretaña bajo el mando de Nelson sobre la escuadra franco-española. En esta parte encontramos mapas con claro carácter político: guerras y paces, revueltas y subleva-

ciones, anexiones y conquistas –entre ellas la de América por Colón-, expediciones, los dominios españoles con Carlos V, los Austrias y los Borbones, etc. También mapas de contenido demográfico, económico, urbanístico, comercial, social, cultural, artístico y religioso.

La cuarta y última parte, *Edad Contemporánea*, (pp. 389-531), contiene 141 mapas. El primero, *la primera invasión francesa (XI-1807/VII-1808)*, trata de la invasión de cuatro cuerpos del ejército francés: los dos que ocuparon Pamplona y Barcelona y dos que se adentraron en el país, siguiendo el plan de invasión de Murat. El último está dedicado a la política cultural del Estado desde la Transición, *arquitectura y cultura en la democracia (1980-2000)*. Como es obvio, los mapas reflejan la historia de España desde la invasión francesa de 1807-1808 hasta el año 2000. Temas relacionados con la demografía, urbanismo, invasiones, batallas, guerras, revoluciones, divisiones administrativas, economía, desamortizaciones, industrialización, emigraciones, descolonización, liberalismo, constituciones, movimiento obrero, sindicatos, elecciones, guerra civil, franquismo, democracia española, arte, religión e Iglesia son muy frecuentes en la cartografía dedicada a la historia más reciente.

Este *Atlas de Historia de España*, siguiendo al autor, recoge un amplia temática y una variedad y riqueza de puntos de vista: “en unos resuenan la plegaria de los conventos, las quimeras de la prensa, el pensamiento revolucionario, las protestas obreras, la deriva sindical, el lenguaje arcaizante de la barricada anti-capitalista y el sol antinuclear. En otros, el afán

emprendedor de algunos empresarios, el despertar de la burguesía y los bancos, la voz del cacique, el largo y costoso anhelo de las libertades civiles, los partidos políticos y la carrera electoral”, (p. XIII).

En definitiva, una excelente y cuidada obra que, siguiendo las mejores corrientes históricas, subraya la importancia de escenario geográfico, conjugando tiempo con espacio. Resaltamos la calidad de la impresión, del papel y de los mapas. Felicitamos al historiador Fernando García de Cortázar, a quien tuve el honor de presentar en la conferencia “El carácter de un siglo”, pronunciada el 21 de marzo de 2000, dentro de las IX Jornadas Teológicas del Centro de Estudios Teológicos de Sevilla. Felicitación que hacemos extensiva a la editorial Planeta por poner a disposición de los historiadores y de la sociedad un recurso de tal envergadura.

MANUEL MARTÍN RIEGO

Diccionario enciclopédico de Historia de la Iglesia. Vols. I-II

VARIOS AUTORES

Barcelona, Herder, 2005, 1.415 p.

Siguendo la serie de obras relacionadas con temas teológicos y de historia de la Iglesia, iniciada por el *Diccionario enciclopédico de los papas y del papado*, (Barcelona, Herder, 2003, 607 págs.), la prestigiosa edi-

torial Herder nos ofrece, en dos tomos, este *Diccionario enciclopédico de historia de la Iglesia*, texto de capital importancia para los estudiosos de la teología y de temas eclesiológicos, por su enfoque interdisciplinar. La serie recoge artículos aparecidos en el *Lexikon für Theologie und Kirche*, en su tercera edición revisada y actualizada, en una obra que goza de gran reputación en el ámbito especializado.

La presente obra, en dos tomos, contiene alrededor de 340 registros y nos pone delante de los ojos el estado actual de la investigación sobre cada una de las entradas, en su contexto temporal y geográfico. Une, por tanto, espacio y tiempo. El primer tomo, con un total de 666 páginas, comienza con una entrada dedicada al *Absolutismo*, (pp. 1-6), y finaliza con otra sobre el mundo de los *Husitas*, (pp. 663-666). En las primeras páginas de este tomo encontramos la relación de los colaboradores, (pp. IX-XIII) y un índice de abreviaturas, (pp. XIV-XIX).

El segundo tomo se abre con un registro sobre la *Iglesia anglicana*, (pp. 669-682), y se cierra con otro dedicado al *Zwinglianismo*, (pp. 1.394-1.398). El tomo segundo contiene, además, una *Tabla cronológica* con una selección de los acontecimientos más importantes de la historia profana y de la Iglesia y un índice llamado *Entradas integradas*, es decir de todos los registros de los dos tomos (del absolutismo al zwinglianismo). Esta relación de entradas permite al lector encontrar rápidamente la información que desea.

La metodología empleada para cada registro es la misma. Debajo del nombre, aparece un esquema del tema con su respectivo desa-

rollo. Al finalizar el estudio de cada entrada, encontramos la bibliografía general con el autor de cada entrada. La bibliografía es seguida de un anexo bibliográfico, generalmente con los libros y artículos más recientes.

La edición castellana, redactada por Ignasi Fernández Terricabras y traducida por Roberto H. Bernet, incorpora las cuestiones relacionadas con la Península Ibérica y América Latina. En las bibliografías de los distintos registros se han incorporado los títulos más recientes, dando prioridad a los que puedan ser más relevantes para los lectores hispanoparlantes.

En definitiva, una excelente y actualizada obra que ofrece al lector los principales términos relacionados con la historia de la Iglesia, el estado de la cuestión de dicha entrada y su último estadio del desarrollo de la investigación actual. Todo ello con una cuidada y exhaustiva bibliografía, que hacen de este *Diccionario enciclopédico de historia de la Iglesia* una obra de obligada referencia en este ámbito de la especialización. Libro que recomendamos a teólogos e historiadores y, en general, a todos los estudiosos de la Iglesia y de su historia. Felicitamos a la prestigiosa editorial Herder por poner a nuestra disposición este instrumental de trabajo

MANUEL MARTÍN RIEGO

No se perderá ningún además.

Vida de Luis Campos Górriz

ROBERTO MORÓDER MOLINA

Madrid, Encuentro, 2005, 181 p.

El texto que recensionamos es la reedición del libro *Vida y Ejemplo del mártir Luis Campos Górriz*, secretario general de la Asociación General de Propagandistas y secretario general del CEU, escrito en 1954 por Roberto Moróder Molina, su compañero propagandista. Ha sido reeditado con motivo de su beatificación, presidida en la plaza de San Pedro el 11 de marzo de 2001 por Juan Pablo II, como fruto espiritual del Jubileo de 2000.

La reedición se abre con una *Presentación*, del propagandista Julián Vara Bayón, seguida de un *Prologo*, de Julián Vara Martín, profesor titular de Teoría y Filosofía del Derecho en la Universidad Cardenal Herrera-CEU de Valencia y secretario del Instituto de Humanidades Ángel Ayala de dicha Universidad. El libro escrito en 1954 consta de una *Advertencia*, una *Presentación*, del presbítero Hernán Cortés, y un *Prólogo*, de Fernando Martín-Sánchez Juliá, y una *Introducción*. La obra aparece vertebrada en torno a trece capítulos, que recogen la vida del beato propagandista Luis Campos, desde sus primeros años hasta el martirio. La obra finaliza con un *Epílogo*, tres *Apéndices* –relación de algunos autores de cartas dirigidas a Luis, relación de algunos autores de los libros religiosos de su biblioteca y relación de los cargos de direc-

ción apostólica que desempeñó- y un *Índice de fotografías*.

Los tres primeros capítulos recogen los primeros años y estudios del biografiado – nacimiento y familia, sus años de colegial en los jesuitas de San José en Valencia y su carrera de derecho en la Universidad valenciana, comenzando aquí sus ideales y planteamiento como apóstol universitario en el seno de asociaciones católicas-. Su relación con la Acción Católica Nacional de Propagandistas, de la que formaba parte desde 1924, es el objetivo del cuarto capítulo, insertando su actividad dentro de las directrices del papa Ratti, Pío XI (1922-1939), sobre la Acción Católica y de la jerarquía eclesiástica española por la formación cristiana de la juventud. Sus visitas a Francia, Bélgica y Holanda le hicieron ver la importancia que tenían en estos países los movimientos juveniles católicos.

El capítulo quinto nos narra su nombramiento como Secretario Nacional de las Juventudes en Madrid y *el Congreso de 1927*, que Luis preparó concienzudamente y que se celebró del 11 al 14 de febrero. El capítulo sexto analiza su figura como propagandista, en el Centro de Valencia, en el de Madrid, secretario del de Valencia y consejero nacional por elección de los propagandistas el 15 de enero de 1934. En 1935, recién elegido presidente Fernando Martín-Sánchez Juliá, Luis es designado por el nuevo presidente para el cargo de secretario nacional. En él podemos ver reflejada las actitudes fundamentales del propagandista –confesión pública de su fe, oración, vida sobrenatural, amor a la Virgen y devoción a

San Pablo-.

El capítulo séptimo está dedicado a su formación interior y a su vida espiritual. Aquí encontramos las devociones de Luis Campos y las actitudes fundamentales de su vida. Su vocación apostólica es el objeto del capítulo octavo. Entre los cargos de dirección apostólica que desempeñó nuestro biografiado figuran el de consejero y el de secretario general de la Acción Católica de Propagandistas, vocal de la Junta Nacional de la Acción Católica, secretario del Centro de Estudios Universitarios de Madrid y secretario de la Escuela de Periodismo de "El Debate" en Madrid.

Su vida profesional y familiar aparecen en los capítulos noveno y décimo. Doctor en Derecho, a finales de 1929 puso su despacho de abogado en la plaza del Pintor Pinazo, número 5, donde después vivió ya de casado. Al ser nombrado secretario general de la Acción Católica de Propagandistas, el 13 de diciembre de 1935 tuvo que dejar sus trabajos profesionales. En relación a su vida familiar y de amistades, destaca su sentido de la familia y la generosidad con sus amigos. Casado el 25 de febrero de 1933 con Carmen Arteché, el 5 de julio de 1935 nació Carmen, su única hija.

Sus últimos meses de vida son descritos en los tres últimos capítulos. Durante la Segunda República, fue fiel a su vida apostólica y trabajó en la Unión para la Defensa de los Intereses Católicos (U.D.I.C.), obra destinada a proteger los intereses de la Iglesia y en especial de los religiosos en Valencia. El año de 1936 fue su calvario: el 2 de abril falleció su mujer y el 28 de noviembre fue cogido en su casa-refu-

gio de Torrente y llevado al antiguo seminario de Valencia. Conducido al Picadero de Paterna, fue fusilado alrededor de las ocho y media de la tarde. El 11 de marzo de 2001 fue declarado beato por Juan Pablo II.

MANUEL MARTÍN RIEGO

Un episodio en la Historia de España. La lealtad de los católicos al poder

JUAN VARA MARTÍN

Valencia, Edicep, 2004, 339 p.

El autor, Julián Vara Martín, es miembro de la Asociación Católica de Propagandistas desde 1989. Su padre, Juan Vara Bayón, también es propagandista. Julián Vara es doctor en Filosofía del Derecho por la Universidad San Pablo-CEU de Madrid. Sus investigaciones se han centrado en los problemas relacionados con la obediencia política en el marco del pensamiento de Santo Tomás y del magisterio pontificio. Actualmente es profesor titular de Teoría y Filosofía del Derecho en la Universidad Cardenal Herrera Oria-CEU de Valencia y secretario del Instituto de Humanidades de dicha Universidad.

La obra consta de un *Prólogo*, de Antonio Urzáiz y Gutiérrez de Terán, actual secretario general de la Asociación Católica de

Propagandistas, una *Introducción*, cuatro capítulos y varios apéndices documentales –asambleas nacionales de la Acción Católica de Propagandistas, editoriales de *El Debate*, discursos del cardenal Herrera y un listado de propagandistas- y un *Índice onomástico*.

Este estudio, en palabras de su autor, nace de la necesidad de analizar “la posición que los católicos adoptaron ante la proclamación de la Segunda República en España y las razones de esa posición”, (p. 14). He aquí la clave desde la que hay que leer este libro.

El capítulo primero, (pp. 19-25), *La Asociación Católica de Propagandistas*, pretende ofrecer a los lectores unos breves rasgos del nacimiento de este movimiento de Acción Católica el 3 de diciembre de 1909, las cualidades que, según el jesuita Ayala, debían tener sus miembros, la expansión de la Asociación y dos aspectos fundamentales que distinguen a este movimiento apostólico: su modo y estilo de actuación y la obediencia a la jerarquía de la Iglesia.

El capítulo segundo, (pp. 27-45), *La Dictadura de Primo de Rivera*, estudia el apoyo que el periódico *El Debate* prestó a dicho régimen a través de sus editoriales y artículos. Para *El Debate* este apoyo constituía un “deber de acción política que parte de la afirmación del orden ya existente, constituido; y no de su negación, por débil e imperfecto que este orden se presente”, (p. 28). La Dictadura, fue secundada y apoyada por la Asociación, siguiendo las directrices de *El Debate*, “el principio político que se está operando en la razón de los propagandistas es la subordinación a la forma más elemental de bien común de una

sociedad: la unidad y el orden de la comunidad”, (p. 30).

El capítulo tercero, (pp. 47-70), *El magisterio pontificio y la obediencia política*, parte de la tesis de la importancia del magisterio pontificio para los propagandistas. Para la Asociación, esta doctrina es la fuente de su pensamiento político y social. Aquí encontramos el pensamiento pontificio sobre el tema de la autoridad y el acatamiento debido a los poderes constituidos en los últimos papas de esta época: Gregorio XVI (1832-1846), Pío IX (1846-1878), León XIII (1878-1903), San Pío X (1903-1914), Benedicto XV (1914-1922) y Pío XI (1922-1939). Entre todos estos pontífices, el autor se centra en el pensamiento político del papa Pecci –León XIII-.

El capítulo cuarto, (pp. 71-183), *El acatamiento a la Segunda República*, el más largo, está dedicado a la posición de los propagandistas ante la Segunda República y al acatamiento de la misma, siguiendo la doctrina de la Santa Sede y de la jerarquía de la Iglesia española. La tesis del autor, basada en las fuentes documentales, es que “la posición de los propagandistas y la de *El Debate* ante la llegada de la República no se improvisó, sino que fue preparándose, antes de las elecciones de 1931 en estos Círculos de Estudios”, (p. 73). Los miembros de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas reconocieron el poder constituido y proclamaron su voluntad de saltar al terreno de la lucha política para defender los derechos de la Iglesia en el marco de la nueva legalidad.

Sin ningún género de duda, la tesis central

de esta obra es una excelente aportación a la historia de la Asociación Católica de Propagandistas y, en gran parte, a la historia de los movimientos apostólicos. Y como es obvio, a la historia de España y a la de la Iglesia.

Pero para un historiador y, sobre todo para un investigador, lo más valioso del libro es la perspectiva que nos abre a partir de la fuente documental rescatada. Y digo bien, porque con motivo de la Guerra Civil y de la persecución religiosa, muchas instituciones católicas quemaron sus archivos o los escondieron en casas particulares. Así sucedió con los propagandistas. Para asegurar la vida de sus miembros muchos papeles fueron quemados y otros fueron repartidos, figurando entre ellos la documentación más importante para la vida e historia de la Asociación: las asambleas generales que se celebraban después de los ejercicios espirituales y las fichas de sus miembros. El autor, después de una larga búsqueda, nos ofrece esta documentación a final de su obra, bajo el título *Apéndice documental*, (pp. 189-334). El listado de sus miembros incluye 733 propagandistas. La relación comienza en 1909, fecha de la fundación de la Asociación, y finaliza en 1931. Junto al nombre del propagandista, aparece su profesión, fecha de entrada y centro al que estaba adscrito.

MANUEL MARTÍN RIEGO

Meteorología divertida

VALERIE WYATT; ILUSTRACIONES DE PAT CUPPLES

Barcelona, Oniro, 2004. 93 p.

Meteorología divertida es un libro que Ediciones Oniro presenta dentro de su colección El Juego de la Ciencia, y por tanto está orientado a la divulgación científica para niños (en la contraportada aparece el indicativo de "a partir de 10 años"). Se trata de una traducción del original *Weather watch*, publicado en Canadá en 1990.

El tiempo transcurrido desde la publicación de las ilustraciones originales, junto con el hecho de una gran abundancia de dibujos en blanco y negro (excepto la portada que es en color), confiere al ejemplar cierto aspecto no muy actual, en su presentación visual. En cuanto a contenidos, el texto está organizado en una serie de pequeños capítulos independientes (de dos a cuatro páginas) en los que se van tratando distintos aspectos relacionados con la meteorología, y en general fenómenos físicos que influyen en el clima. La ordenación y clasificación de estos capítulos o viñetas, no es rigurosa sino más bien casual, como corresponde, por otra parte, a un manual de este tipo. Igualmente la estructura interna dentro de cada capítulo tampoco está sujeta a un patrón único, sino que varía bastante alternando texto, preguntas, tablas, recetas, así como distintas tipologías y tamaños de letras. Todo

esto junto con un estilo de redacción desenfadado, pero correcto, hace que el texto sea suficientemente atractivo como lectura infantil y juvenil, al margen de los aspectos visuales anteriormente mencionados.

Algunos de los capítulos se limitan a comentar aspectos meteorológicos curiosos o datos impactantes, pero en otros (aproximadamente la mitad) se incluyen además recetas sobre experimentos sencillos muy interesantes. Así, podemos conocer como crear un copo de nieve, simular una nube en una botella, imitar polución en un cristal, simular un rayo con caramelos, crear un arco iris, estudiar el clima de otros planetas, o construir instrumentos de medición (veleta, pluviómetro, barómetro, anemómetro) con materiales caseros. A nuestro modo de entender, es la propuesta de estos experimentos, lo que hace del libro un importante instrumento didáctico para didáctica de las ciencias o educación ambiental.

En resumen, un manual que además de lectura juvenil, puede ser interesante para docentes en general y particularmente para maestros de primaria y profesores de secundaria.

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ LÓPEZ

Dictamen sobre el estado actual de la Contaminación Acústica en Municipios adheridos al Programa de Sostenibilidad Urbana Ciudad 21. La Normativa Andaluza de Ruidos en preguntas de test.

JOAQUÍN JOSÉ HERRERA DEL REY

Sevilla, *Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía*, 2004, 192 p.

Hasta hace poco, la contaminación acústica no era considerada como un serio problema medioambiental sino que se englobaba dentro del ámbito de las simples molestias. Por eso, es de agradecer la aparición de manuales que contribuyen a que actualmente exista un progresivo y radical cambio de actitud al respecto.

El autor es un jurista especialista en contaminación acústica, y propone un acercamiento a la comprensión del problema desde distintas perspectivas.

En la primera parte, se describe una investigación realizada en 43 localidades andaluzas acogidas al Programa Ciudad 21. Hay que recordar que este programa trata de coordinar los trabajos de distintas administraciones con competencias en medioambiente para definir estrategias que permitan mejorar la calidad ambiental de las ciudades andaluzas.

Tras unos antecedentes teóricos sobre contaminación acústica (capítulos 1 a 5), la investigación arranca a partir de una encuesta en la que se valoran distintos aspectos como: incidencias más frecuentes según las policías locales, actuaciones de las delegaciones de tráfico, exigencias en las licencias de urbanismo y otras actividades generadoras de ruido. Los resultados de la investigación se presentan comentados junto con artículos de las distintas normativas implicadas, y relacionados con otros estudios medioambientales realizados por otras administraciones (capítulos 5 y 6). Además al finalizar esta primera parte, el autor propone una serie de recomendaciones y medidas de aplicación práctica por parte de los ayuntamientos (capítulo 7).

En la segunda parte, tras una breve introducción, se presenta la normativa andaluza de ruidos en forma de preguntas tipo test (varias opciones), apareciendo al final las soluciones.

El libro incluye diversas tablas relacionadas con la investigación y con la normativa de ruidos, y una serie de anexos con sentencias judiciales y encuestas. Además a lo largo del texto aparece una selección de viñetas de Antonio Fraguas "Forges" que ilustran humorísticamente los distintos aspectos tratados.

Se puede concluir pues, que al contrario de lo que parece tras leer el título, no estamos ante un mero informe técnico-jurídico sino que se trata de una aproximación diversa al problema de la contaminación acústica. Aunque no es un manual explícitamente enfocado a la didáctica, sí resulta bastante ameno y divulgativo, adecuado para un amplio espectro

de lectores (estudiantes, investigadores, opositores, gestores de las administraciones, público en general).

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ LÓPEZ

Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender

CARLES MONEREO (COORD.)

Barcelona: Graó, 2005 (*Tecnologías de la información y de la comunicación*; 209) 147 p.

La bibliografía sobre el uso de Internet en educación es ya muy extensa. Pasada una primera época de deslumbramiento, en la que el discurso sobre el potencial de la Red para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje basculaba, con frecuencia, entre las utopías y las visiones apocalípticas, en la actualidad se va imponiendo una visión más crítica y ponderada. Lo cierto es, hoy en día, que la tecnología educativa ha abandonado la vieja polémica sobre si el cambio tecnológico es relevante o no para las prácticas educativas, evolucionando hacia posiciones más pragmáticas. Como nos recordaba Nicholas C. Burbules y Thomas A. Callister (2000) en su libro, ya clásico, sobre las promesas y riesgos de las nuevas tecnologías de la información, en la actualidad "ya no se

puede *elegir*" sobre el valor educativo de las TIC, pues, aún el desentendimiento entraña consecuencias que desbordan el propio ámbito de la elección.

Lo que este nuevo libro de Carles Monereo nos ofrece es explorar el uso de internet a través del desarrollo de competencias básicas. Sustentado por una amplia trayectoria investigadora en el Seminario de Investigación Interuniversitario sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje (SINTE) y como docente en la Facultad de Psicología de Universidad Autónoma de Barcelona, Monereo coordina este volumen en torno a cuatro competencias sociocognitivas básicas: *aprender a buscar información y a aprender, saber comunicar, saber colaborar y saber participar*. De esta manera confluyen en sus páginas dos tendencias muy actuales en el discurso psicopedagógico: la exploración de los usos educativos de la Red y la reflexión sobre los saberes que deben servir de base para la educación en el siglo XXI, dentro del presente proceso político de convergencia europea en materias educativas.

El primer capítulo nos sirve de marco general de referencia teórico. Tras reflexionar sobre el papel del docente, a caballo entre una cultura impresa y una cultura virtual, y sobre algunos "riesgos y peligros" de las TIC, Monereo nos adentra en su concepción de "competencia" muy unido al sentido etimológico de ser apto o adecuado para realizar eficazmente una tarea. Tras ello defiende la idoneidad de Internet para convertirse en un espacio privilegiado para desarrollar esas com-

petencias básicas, sustentado en la idea de que la red se ha convertido en "una extensión cognitiva y en un medio de socialización de primera magnitud" entre nuestros jóvenes.

En el segundo capítulo dedicado a *Aprender a buscar y seleccionar en Internet*, el propio Monereo con Marta Fuentes, aporta guías útiles y orientaciones para que el profesorado (sobre todo el de secundaria) ayude a sus alumnos a afrontar los retos que supone el acceso a la ingente cantidad de información que nos llega por medios electrónicos, ejemplificando lo expuesto con una actividad de búsqueda, selección y evaluación de información sobre el atentado del 11-M mediante conocidos buscadores y metabuscadores.

En el capítulo tercero, firmado nuevamente por Monereo, esta vez con Antoni Badia, gira en torno a *Aprender a aprender a través de la red*. Se centran aquí en las potencialidades de las TIC para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. Las orientaciones para el profesorado son ahora la preparación de una guía turística hipermedia, sus fases, tareas y ayuda educativas, así como la utilización de programas informáticos para la realización de diagramas de flujo para la presentación de la información.

Explorar las nuevas formas de comunicación a través de internet ocupa el cuarto capítulo, escrito por Anna Escofet y José Luis Rodríguez. Partiendo de la distinción de Salomon, Perkins y Globerson (1992) entre los efectos cognitivos de aprender *con* la tecnología y *de* la tecnología, exploran el uso didáctico del correo electrónico bajo la modalidad de los "e-pals", las posibilida-

des de los entornos virtuales, los chat, las weblogs, por los que pasan de puntillas.

Antoni Badia firma en solitario el quinto capítulo, *Aprender a colaborar con Internet en el aula*. Tras identificar distintos significados del término "colaborar en el aula", Badía nos presenta de una manera muy general las aplicaciones de trabajo colaborativo (o groupware) asincrónicas, al mismo tiempo que nos ofrece algunas pautas para el diseño de actividades con mención a las webquests y a la plataforma de teleformación Moodle. Alguna referencia a los cientos de proyectos colaborativos intercentros existente en la red o a las aplicaciones específicas para el trabajo en grupo podría, sin duda, haber enriquecido el capítulo y ofrecer al lector un panorama más amplio de posibilidades colaborativas en red.

Se cierra el libro con la aportación de Miquel Doménech y Francisco Javier Tirado, *Aprender a participar en la vida pública a través de Internet* quienes nos aproximan a los movimientos sociales en Internet, sus aspectos psicosociales como la construcción de un espacio público virtual, la diversidad en internet o la construcción de la identidad en línea.

En resumen, este nuevo título de la prestigiosa editorial educativa Graó, ofrece al lector una útil reflexión sobre la educación en la red mediante competencias, con ejemplos y orientaciones de valor para su puesta en marcha en el aula. El lector tiene ante sí una buena guía básica de introducción al tema, aunque, en ocasiones demasiado generalista teniendo en cuenta lo ambicioso de su título y la oferta actualmente disponible para los educadores, tanto en material impreso como en línea.

FRANCISCO PÉREZ FERNÁNDEZ

Materiales y recursos en Internet para la enseñanza bajo diferentes sistemas operativos

JULIO RUIZ PALOMERO, JOSÉ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ Y RAFAEL PALOMO LÓPEZ

Málaga. Aljibe, 2005, 178 p.

Cada vez más, los educadores tienen a su disposición materiales que les ayudan a explorar el uso educativo de las TIC. La editorial malagueña Aljibe nos presenta ahora una guía práctica sobre Materiales y recursos en Internet para la enseñanza bajo diferentes sistemas operativos. Distribuidos en trece capítulos y organizados en cuatro bloques Julio Ruiz Palomero, José Sánchez Rodríguez y Rafael Palomo López, ofrecen al lector consejos sobre herramientas de edición de imágenes y sonidos, creación de materiales educativos (webquest, cazas del tesoro, lessons plans, cuestionarios con hotpotatoes o webquestion...), para finalizar con un ligero repaso de las plataformas educativas (centrados en Moodle y E-ducativa), grupos de Yahoo, y herramientas de comunicación como el chat y los foros virtuales. Todo ello en un apretado número de 178 páginas. Aquí no existe una reflexión pedagógica explícita sobre enfoques o modelos de aprendizaje subyacentes que guía el uso de una docena de aplicacio-

nes. Se trata de ligeras orientaciones, capaz de tratar aplicaciones con un enorme potencial técnico y didáctico como GIMP en un par de páginas, o dedicarle apenas un par de párrafo a un editor multimedia como JCLIC, mientras que se le dedica todo un capítulo, el noveno, al uso de Hot Potatoes (32 páginas). Al final, el lector se queda con un amplio abanico de posibilidades para integrar las aplicaciones informática en su labor docente y con la necesidad de seguir explorando e investigando en este complejo, y a la vez estimulante, ámbito del uso de las tecnologías digitales en educación.

FRANCISCO PÉREZ FERNÁNDEZ

Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO
(DIRECTOR)

Madrid: Mc Graw Hill, 2004, 320 p.

Como indica su título, esta obra se centra en las competencias profesionales necesarias para una docencia de calidad. De cada una de ellas aporta no sólo información que la describe y justifica su importancia, sino que también proporciona pistas para que el lector se autoevalúe en relación con ellas y se implique en un plan de formación para su dominio.

Este libro es el resultado de una labor de equipo dirigido por el Dr. D. Luis Miguel Villar Angulo, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla, y formado por una treintena de autores procedentes de ámbitos educativos diversos, en su mayoría profesores universitarios, y vinculados a áreas de conocimiento distintas.

Por su estilo directo, claro y por el logrado equilibrio entre la justificación teórica y la aplicabilidad práctica, pensamos que su lectura es obligada para aquellos profesionales comprometidos con la mejora de la calidad de la educación y por alcanzar mayores cotas de cualificación profesional como docentes, así como para los profesores en formación a los que va especialmente dirigido.

El libro detalla una visión funcional de la enseñanza en 22 capacidades, que obran a la manera de contenido curricular de un programa didáctico y de un proyecto para la mejora de la calidad de la docencia. Estas capacidades se van desarrollando y estructurando el libro en cinco módulos:

- A) El profesional docente, que contiene tres capacidades: 1. procure acercarse a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo, 2. Represente el papel de tutor y 3. Autovalórese.
- B) El aprendiz, que contiene cuatro capacidades: 4. Atienda a la diversidad del aprendiz, 5. Motive y cree actitudes positivas, 6. Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes y 7. Organice enseñanzas de compañeros.

- C) La enseñanza como acción dialógica, que contiene 5 capacidades: 8. Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje, 9. Converse y discuta, 10. Interrogue en lugar de explicar, 11. Reproduzca destrezas de gestión de aprendizaje y 12. Identifique el clima de clase.
- D) La enseñanza como trabajo curricular, que contiene 5 capacidades: 13. Articule metas y valores, 14. provea con amplitud y equilibrio el contenido curricular, 15. Construya guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación, 16. Ofrezca un glosario de actividades de estudio independiente y 17. Establezca una coordinación curricular con colegas en el departamento.
- E) Evaluación de la instrucción, donde, también, se recogen 5 capacidades: 18 supervise las tareas, 19. evalúe formativa y sumativamente, 20. Use y proporcione retroacción, 21. Mida las tareas de aprendizaje y 22. Constate la validez de las pruebas.
- 3.- Afinidad de la capacidad: Responde a cómo se ha aplicado la capacidad en una innovación curricular o en un plan de mejor de un centro
- 4.- Exhortaciones de un profesor mentor: Proporciona consejos de profesores tutores para la puesta en práctica de esa capacidad en un contexto educativo.
- 5.- Imagen de la capacidad: Se señala cuales son las acciones que se podrían observar en un aula cuando se está llevando a la práctica esa capacidad.
- 6.- Aprendizaje de la excelencia: Tareas a desarrollar por parte de un docente en formación en los dos espacios de aprendizaje (aula real y en el aula virtual).
- 7.- Referencias: Se relacionan una lista de recursos bibliográficos y de páginas web en relación al análisis profundización y práctica de cada capacidad desarrollada.

M^a TERESA GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO

El desarrollo de cada una de estas 22 capacidades está estructurada de la misma manera, ilustrada con ejemplos de innovaciones educativas en referencia directa con el capítulo que se está desarrollando. Toca los siguientes aspectos:

- 1.- La lógica de la capacidad: donde se justifica dicha capacidad
- 2.- El curriculum como destino de la capacidad: donde se plasma la capacidad en un contexto curricular determinado, es decir, cómo se puede usar esa capacidad en la práctica diaria

Historia de la educación en España. Autores, textos y documentos

NEGRÍN FAJARDO, O. (DIR.)

Madrid, UNED, 2004. 674 p.

La tarea de educar tan debilitada en estos tiempos de cambio recibe con la propuesta de estos profesores un gran impulso educativo. Se necesita soñar y estos profesionales han soñado, como dice en el prólogo Fernando Lucini, al que titula *La arquitectura de los sueños*, " En tiempos llenos de cambios y de incertidumbres(...) es necesario que los profesores nos aventuremos a navegar en libertad por los senderos de esa Pedagogía Interro-gativa que ellos nos proponen" y traza loranza en el que confluyen los sueños compescuelaosnar por ella misma. Ser agentes de cambio, porolvida el para qué, que no prescinde del cómo, que se centra en una pedagogía del diálogo y la escucha.

Este libro es el resultado de un trabajo colectivo realizado por diversos profesores de diferentes universidades españolas bajo la dirección de Olegario Negrín, profesor de Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y destinado a los alumnos, tanto españoles como iberoamericanos, que cursen disciplinas dentro de las facultades de Educación y Humanidades. La relación de profesores comprende a María Concepción Álvarez García (Universidad de Oviedo), Alejandro Ávila Fernández (Universidad de Sevilla), Josep González Agábito (Universidad de Barcelona), Faustino Larrosa Martínez (Universidad de Alicante), Manuel López Torrijo (Universidad de Valencia), José Antonio Llamas Martínez (UNED de Asturias), Antonio Medina Medina (UNED de Las Palmas), Ángel Monterrubio Pérez (Universidad de Castilla-La Mancha) y

Ángel Porto Ucha (Universidad de Santiago de Compostela). El trabajo se divide en dos partes, una de autores y textos, ordenados cronológicamente, y otra de documentos claves para entender la evolución de la educación española, incluyendo al final una serie de índices alfabéticos y cronológicos de autores y normas legales. Se pretende ofrecer un recurso sobre las fuentes para un análisis histórico-educativo riguroso del fenómeno educativo de manera que los estudiantes de la asignatura de Historia de la Educación en España encuentren textos primarios para analizar, reforzar o ampliar los contenidos teóricos. Su aparición es un acierto porque tal como afirma Negrín Fajardo en la presentación, no existe una bibliografía suficiente y diversificada que sirva de apoyo para el desarrollo del programa de contenidos de esta disciplina, buscando ofrecer una selección de los autores más representativos y de las normas legales más significativas de la educación española desde la época clásica hasta el siglo XX e incluso aparecen dos leyes del siglo XXI, la *Ley Orgánica de Universidades* (2001) y la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (2003).

En cada uno de los autores (con un total de 66) se distinguen tres apartados: primero, y con el fin de contextualizar su biografía y su obra en la época que vivió y desarrolló su acción educativa o sus ideas pedagógicas, se ofrecen unos datos biográficos, históricos y de su producción literaria; en segundo lugar aparecen los textos y al final un repertorio bibliográfico del o sobre el autor. El profesor Negrín justifica esta estructura con el fin de aprove-

char al máximo este texto pues no basta con leer la información biográfica y los escritos de un autor sino que también es necesario contextualizarlos con el fin de entender el sentido y alcance de su obra y de su pensamiento. Se incluyen algunos prácticamente desconocidos como Francisco Cabarrús, José María Blanco Creso, Clavijo Fajardo o, más recientemente, Santiago Hernández Ruiz y Heriberto Ramón Álvarez García. En este sentido, los límites cronológicos se extienden desde la Hispania romana hasta el primer franquismo aunque se echan en falta algunos representantes de los pilares ideológicos del franquismo, falange e Iglesia, y de los años tecnocráticos, que en la presentación se justifica por querer evitar autores demasiado cercanos en el tiempo pero que nos impide completar uno de los últimos períodos de la historia española y tan significativamente educativo para muchas generaciones. Aquí se observa una disparidad de planteamiento entre autores y disposiciones legales ya que mientras en los primeros se extienden casi hasta la II República española, en las segundas llegan a los inicios del siglo XXI. En relación a la división temporal, y ya que se trata de un texto destinado a los alumnos universitarios, hubiera sido conveniente dividir a los autores por épocas o períodos históricos. De la relación de autores se pueden destacar, según las épocas, los siguientes: Lucio Anneo Séneca y Marco Fabio Quintiliano (Clásica), Averroes, Ibn Tufail y Ramón Llull (Edad Media), Juan Luis Vives, Juan Huarte de San Juan, Martín Sarmiento y Benito Jerónimo Feijoo (Edad Moderna),

Alberto Lista, José María Blanco White, Pablo Montesino, Joaquín Costa, Francisco Giner de los Ríos, Francisco Ferrer y Guardia, Lorenzo Luzuriaga, Rafael Altamira y Herminio Almendros (Edad Contem-poránea).

La segunda parte es una selección o reproducción parcial de algunos de los documentos más importantes de la Historia de la educación en España con una pequeña introducción que sirve para aportar unas ideas breves sobre la situación histórica, política y educativa del momento en el que aparece el texto. En principio comienza con las Partidas de Alfonso X el Sabio y termina con la citada Ley de Calidad de 2002, destacando el tratamiento de la enseñanza en diferentes constituciones (1812, 1876, 1931 y 1978), las distintas disposiciones relativas a las creaciones institucionales republicanas del período 1931-1936 como el Decreto de organización del Patronato de Misiones Pedagógicas o el Plan de estudios para la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, ambos del año 1931. Las leyes y normas franquistas, que se extiende desde las primeras disposiciones para la depuración del profesorado español (especialmente la creación, organización y funciones de las comisiones depuradoras) hasta la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970 pasando por la Ley de Enseñanza Secundaria (1938) y la Ley de Educación Primaria (1945), estos dos últimos documentos son considerados claves para entender la configuración educativa e ideológica del régimen franquista. Por último, entre los textos del período democrático se

seleccionan aquellas leyes que han marcado las grandes reformas del sistema educativo: Ley Orgánica de Reforma Universitaria (1983), Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), Ley Orgánica de Universidades (2001) y la más reciente y polémica, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002).

JUAN HOLGADO BARROSO

Iglesia y educación: obras pedagógicas de la Biblioteca del Arzobispado de Sevilla

CORTS GINER, M.I.; MONTERO PEDRE-
RA, A.M. Y CALDERÓN ESPAÑA, M.C.

Sevilla. GIPES. 2004. 285. p.

Esta obra es el resultado del trabajo realizado por estas profesoras y un equipo de colaboradores en la Biblioteca del Palacio Arzobispal de Sevilla, abierta por el Arzobispo Llanes en 1792 a partir del fondo bibliográfico aportado por Luis de Salcedo y Azcona y en la actualidad ubicada en la primera planta de dicho Palacio. En la ordenación y catalogación se recogieron 672 textos sobre educación, divididos en Manuales de enseñanza y Obras de educación, recogiendo entre los primeros textos escolares aprobados para utilizar en la escuela, los redactados por profesores

para la enseñanza de distintas materias y aquellos otros destinados a la instrucción de la mujer y de otras personas no incluidas en los niveles educativos oficiales mientras que los segundos se agrupan en los siguientes contenidos: educación de la mujer, educación del extranjero, Historia de la educación, obras de Pedagogía, Política y Legislación educativas y educación especial. En cuanto a la estructura del texto se mantienen los mismos contenidos que presentaron las autoras en un trabajo reciente, Enseñar y aprender. Obras Pedagógicas de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País, y que viene a ser la de un capítulo introductorio acerca de esta Biblioteca que alberga alrededor de 16.000 volúmenes, en su mayoría de carácter religioso, y de la metodología de trabajo basada en la elaboración de fichas donde se recogen una variedad de datos relativos al autor, fecha de edición, título, ciudad de publicación, editorial, imprenta o tipografía, número de páginas, tamaño, tipo de encuadernación, números de edición y de ejemplares, traductor e idioma, breve resumen de su contenido y palabras clave, lo que facilita el trabajo futuro de investigadores, especialmente el de los historiadores de la educación. Dentro de este estudio preliminar se incluyen interesantes gráficos sobre este fondo bibliográfico, atendiendo a diferentes aspectos como las materias dentro de cada siglo de aparición o las disciplinas dentro de cada nivel educativo. En segundo lugar se presenta el catálogo de las obras atendiendo a un criterio temporal, que se extiende desde los siglos XVI al XX, destacando, por su

número, los publicados en los siglos XVIII Y XIX y sin olvidar los textos que no recogen la fecha de edición.

A partir de lo anterior las páginas de este trabajo se destinan a la relación de textos de acuerdo con los Manuales de enseñanza utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza española (Primaria, Secundaria, Superior, Técnicas y Profesionales, Artes y Oficios, etc.), los Manuales de enseñanza de otros países - también por niveles-, los de Educación y las Instituciones dedicadas a la actividad educativa (escuelas, institutos, seminarios, academias, ateneos, etc.) que se preocuparon por la publicación de textos de diversa índole y magnitud: programas de asignaturas, reglamentos, certámenes, lecciones, discursos, actas, memorias, conferencias, etc., lo que puede facilitar estudios institucionales posteriores que tendrían en estos documentos unos elementos de análisis de primera mano, con una variedad que puede ir desde las Sociedades Económicas de Amigos del País, los Seminarios Eclesiásticos de diferentes ciudades españolas, las Universidades, las Academias de Bellas Artes hasta las Academias de Medicina y Cirugía, pasando por Institutos Provinciales de Segunda Enseñanza. Al final se incluyen unos índices que ayudan a un manejo más ágil y específico de todo el material bibliográfico según los diferentes autores, materias e instituciones. En definitiva, estamos ante una nueva e interesante aportación a la historia de la educación sevillana y andaluza.

JUAN HOLGADO BARROSO

Atención educativa al alumnado con dificultades ortográficas

COMESTROLLA, GABRIEL

Málaga, Ediciones Aljibe, 2005, 108 p.

A pesar de que la didáctica de la ortografía es una de las preocupaciones recurrentes en los profesores de todos los niveles educativos, se ha producido en los últimos años un paréntesis en la publicación de libros sobre este tema. Es cierto que en los manuales de didáctica de la lengua aparece invariablemente un capítulo dedicado a la ortografía; pero salvo honrosísimas excepciones se trata de unas breves páginas, en muchos casos redactadas con evidente desgana, que nada nuevo aportan a la didáctica de la ortografía española. La ortografía ya no está de moda y se ha aceptado como un mal generalizado e inevitable que alumnos de primaria, secundaria y universitarios escriban textos incorrectos y mal puntuados.

Saludamos con satisfacción este libro que, aunque solo sea por su tema, satisface una necesidad urgente para los profesionales de la educación. En su prólogo se indica que esta publicación es la adaptación de una obra escrita originalmente en catalán, aunque todos los ejemplos y casi toda la bibliografía se refiere a

la lengua española sin que se advierta en ningún caso planteamiento alguno que no se ajuste con precisión a nuestra ortografía.

El libro comienza con brevísimo capítulo sobre las etapas de aprendizaje de la ortografía y las diferentes teorías sobre el origen de las dificultades ortográficas. A continuación se ocupa de los principios para el tratamiento de las dificultades ortográficas con especial atención a la evaluación ortográfica. Presta especial atención a la conciencia fonológica, dentro de los aspectos metalingüísticos que se relacionan con el aprendizaje de la ortografía en uno de los apartados más interesantes de la obra.

El proceso de reeducación de los errores ortográficos es el verdadero núcleo de este estudio, que aparece dividido según se trate de errores de origen fonético, de errores regidos por normas ortográficas o de errores no regidos por normas ortográficas. Esta clasificación resulta especialmente acertada y se ajusta con precisión a las necesidades de los docentes que necesitan aplicar diferentes estrategias didácticas para errores y hablantes diferentes.

La brevedad de este libro (apenas cien páginas) no desmerece en absoluto su contenido; muy al contrario realiza un esfuerzo de síntesis y claridad que el lector agradecerá si está buscando soluciones a problemas reales de comunicación escrita.

Una única objeción: en la página 91 se propone como regla, citando a otro autor, que "se escribe con be si es un verbo en pasado terminado en (...) ábais". No es la única errata del libro y por supuesto carece de importancia; pero la aparición de la tilde incorrecta en una

regla fija como norma una de las faltas más frecuentes del español, y además siempre queda la duda sobre si el error estaba en la obra que se cita o es del editor de este libro. Además se insiste en que solo existen siete normas amplias y seguras; si han de memorizarse literalmente solo siete reglas en toda la ortografía española, razón de más para evitar las erratas en ellas.

ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO

Introducción a la pragmática

ESCANDELL, M. V.

Barcelona: Ariel, 2003. 251 p.

Estamos ante la tercera reimpresión revisada en el texto y actualizada y completada en su bibliografía con respecto a su versión original de 1996.

En la contraportada se nos pone en antecedentes de que "pretende ofrecer una introducción clara y accesible a los aspectos y perspectivas más importantes de la investigación sobre pragmática en la actualidad. Dado que su lectura no requiere conocimientos previos específicos, puede servir como texto-base en un curso introductorio".

Quizá sea más un deseo que una realidad el hecho de no necesitar conocimientos previos, puesto que el lenguaje utilizado y la exposición

de los contenidos, sobre todo en la parte dedicada a las tendencias de estudio materializada en las distintas escuelas que se han sucedido desde los albores de la Lingüística del Texto deben apoyarse en un conocimiento en cuestiones filológicas más detallado de lo que se pregona en dicha cita.

El texto se divide en cuatro capítulos de distinta extensión y profundidad: en el primero de ellos, de un 15% de extensión, se exponen los conceptos básicos para saber en qué consiste esta nueva tendencia los problemas principales que se le plantean y su necesidad de estudio para el pleno conocimiento del texto. La segunda parte, de un 45% del número de páginas, nos expone el desarrollo de la Pragmática a través del acercamiento a seis escuelas nacidas desde treinta años atrás. La tercera se dilata durante un 25% del espacio e intenta convencer al lector de las ventajas de adoptar un estudio pragmático de los textos mediante la exposición de cuatro estudios sobre fenómenos pragmáticos. Cierra el libro la valoración personal de la autora sobre cuál debe ser el lugar que debe hacerse a esta nueva disciplina en la ciencia lingüística general y la importancia de las contribuciones de los principios pragmáticos al conocimiento general de la facultad de comunicación humana; para ello nos introduce en los entresijos mentales del lenguaje y nos conduce en el entronque de la Pragmática con la competencia o actuación chomskyniana.

Especialmente interesante es el apartado dedicado al estudio de la cortesía que encontramos inmerso en el capítulo asignado a la

exposición del desarrollo de la Pragmática.

De especial importancia para el conocimiento de las posibilidades que nos ofrece esta nueva disciplina nos parecen los cuatro apartados que componen la tercera parte. Divididos por una línea que entendemos especialmente interesante, segmenta dos aspectos relacionados con cuestiones de índole lingüística (por una parte, el estudio de las unidades conectivas, especialmente la conjunción y; por otra parte, la investigación de la modalidad interrogativa; en ambos casos nos expone las inadecuaciones del enfoque semántico y la posible solución pragmática) y cuestiones de corte literario; en este segundo caso, se aplica al estudio de la metáfora con la misma línea de trabajo de los dos puntos anteriores y a la perspectiva pragmática en la investigación literaria; en esta última se detiene en el análisis de Literatura y convención social.

Como colofón, nos parece muy acertada su iniciativa en el despliegue de la bibliografía, pues en cada apartado nos ofrece los textos que mejor reflejan los conceptos desarrollados en él. Al final los recopila aumentándolos y nos relaciona un extenso y completísimo (en torno a 300 monografías) elenco.

JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ MONTERO

NUESTROS COLABORADORES

Kulczycki Jerzy L.

Ph. D, a senior lecturer in the Pedagogical Studium of the Jagiellonian University and Krakowska Szkoła Wyższa (Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College).

The author of over 40 academic papers. In the academic year 2004/2005 he conducted a series of lectures at the Columbia University.

His academic and didactic interests are focused on Freinet techniques, basic problems of general pedagogy, theory of education and methodology of teaching.

Moreover, he deals with the problems of planning and designing the work of school, and the analysis of the ideas questioning educational work in school.

Nieciuski Stanislaw

Ph. D, a senior lecturer in the Pedagogical Studium of the Jagiellonian University and Krakowska Szkoła Wyższa (Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College). The author of over 90 academic publications.

His academic and didactic interests are focused on developmental, educational, social and forensic psychology. His empiric research is being carried out into psychological fundamentals of education, socialising and lack of social adjustment.

Stanislaw Nieciuski also establishes diagnosis for the court requirements, and those ones concerning family conflicts, divorces, mental and socio-cultural conditioning of alcoholism, drug addiction, aggression and psychopathy

Alberto Manuel Ruiz Campos

Licenciado en Filología Hispánica y Doctor en

Literatura Infantil y miembro del Grupo de Investigación del P.A.I. "Marcas Andaluzas, discurso y literatura". Participante en acciones formativas relacionadas con el acercamiento de la literatura a la infancia. Ponente y autor de publicaciones sobre Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua. Coautor de materiales curriculares para E.S.O. y Bachillerato en Lengua Castellana y Literatura de las editoriales Algaida y Anaya. Correo-e: ruiz@uhu.es.

Beatriz Hoster Cabo

Licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Coordinadora del Área Departamental de Filología, Profesora del Área de "Didáctica de la Lengua y la Literatura" y Adjunta a la Dirección del CES Cardenal Spínola CEU. Especialista en Literatura Infantil y miembro del Grupo de Investigación del P.A.I. "Marcas Andaluzas, discurso y literatura". Participante en acciones formativas relacionadas con el acercamiento de la literatura a la infancia. Ponente y autora de publicaciones sobre Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua. Coautora de materiales curriculares para E.S.O. y Bachillerato en Lengua Castellana y Literatura de las editoriales Algaida y Anaya.

Alejandro Gómez Camacho

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla. Profesor de Enseñanza Secundaria, ha sido profesor del Departamento de Filología del CES Cardenal Spínola CEU del año 1992 al 2003 y actualmente es profesor del Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide.

Pedagogy and English Philology Departments. She worked as a pedagogue and an English teacher in a Therapeutic School for children with special educational needs (1994 - 1999). Since 1998 she has been working as a research assistant and a lecturer at the Pedagogy Department of the Catholic University of Lublin. The main focuses of interest of her are: special pedagogy and "open pedagogy" issues, teacher training, preventing school failure among teenagers and teaching English as a second language to the deaf. In 2003 she earned PhD in Pedagogy. Ewa Domagala - Zyak regularly attends conferences and publishes in different journals. Her monography, "Autonomia czy odzienie O roli osób znaczących w życiu rodziny gimnazjalnej z trudnościami w nauce" (Autonomy or Detachment? About the role of significant others in the life of teenagers with school failure) was published in 2004 by the Academy Press of KUL.

Gema Blanco Montañez

Diplomada en Educación Especial y Licenciada en Pedagogía, es profesora del CES Cardenal Spínola CEU desde el curso 2003-2004. Imparte las asignaturas de "Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva" y "Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial". Además forma parte del Proyecto de Atención Temprana que lleva a cabo la Asociación ASPAS (Asociación de padres y amigos del sordo) trabajando como logopeda.

Consuelo Espinosa Jiménez

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla. Es profesora del Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola de la Fundación San Pablo Andalucía desde 1999. Imparte la asignatura Literatura Infantil y Juvenil en la especialidad de Educación Especial, desde el curso 2001, llevando a cabo varios proyectos de Taller de

creación literaria, Investigación de materiales para la lecto-escritura y Adaptación de cuentos para niños con necesidades educativas especiales.

Blanca Escudero Pando

Licenciada en Filología Inglesa y Doctora en Filología por la Universidad de Sevilla, diplomada con el DELF en francés por el Instituto Francés de Sevilla. Profesora del CEP y del CES Cardenal Spínola CEU en el Área de Didáctica de Lengua y Literatura. Ha coordinado el departamento de las Relaciones Internacionales del CEP y del CES - Fundación San Pablo Andalucía CEU durante 8 años, y ha participado en la elaboración de los proyectos Leonardo y Sócrates durante este periodo.

Ana Belén Castilla

Diplomada en Magisterio y licenciada en Psicopedagogía. Docente en centros de Educación Infantil y Primaria. Alumna interna del departamento de Filología del C.E.S. Cardenal Spínola CEU y del departamento de Psicología evolutiva de la Universidad de Sevilla. Colaboradora externa del grupo de investigación "Marcas andaluzas. Discurso y literatura" de la Universidad de Sevilla, realizando varios proyectos relacionados con la Literatura Infantil y las discapacidades. Autoras de diversos relatos inéditos. Monitora y coordinadora en campamentos y actividades lúdicas organizadas por la O.N.C.E.

José Antonio González Montero

Maestro y profesor de EEMM en institutos públicos andaluces desde 1992; inicia la enseñanza universitaria en 1994; se doctora por la Universidad de Sevilla en 1996. Durante seis cursos ha sido Profesor Colaborador en la Facultad de Educación. Universidad de Sevilla, Departamento: Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas. Desde 1994 es profesor en el CES Cardenal Spínola CEU. Ha publicado artículos de enfoque lingüístico (estudios fonéticos, morfosintácticos,

lexicológicos y sociolingüísticos) y didáctico (técnicas para el tratamiento escolar de la ortografía y de la modalidad andaluza) y el manual universitario *Lengua Española*. (Sevilla: Fondo Editorial de la Fundación San Pablo Andalucía-CEU, 2003). En la actualidad tiene en prensa la monografía *Clase de Lengua: Trabajo con textos*.

José Eduardo Vilchez López

Licenciado en Química (Universidad de Sevilla, 1988). Doctor en Química (Universidad de Sevilla 1993). Desde el curso 1993-94 forma parte del CES Cardenal Spínola CEU, impartiendo docencia en asignaturas de ciencias experimentales y didáctica de las ciencias en Magisterio. Ocupa los cargos de Jefe de Especialidad de Ciencias (1995-98), Jefe de Especialidad de Ed. Primaria (1998-) y Coordinador del Área de Ciencias Experimentales y Matemáticas (2003-). Líneas de investigación: Síntesis orgánica. Química de carbohidratos y Didáctica de las Ciencias Experimentales.

José Manuel Márquez de la Plata

Es profesor del C.E.S. Cardenal Spínola de Didáctica General, Organización del Centro Escolar, y Practicum I, Licenciado en Ciencias de la Educación y Diplomado en Magisterio por la Universidad de Sevilla. Actualmente realizando su tesis doctoral en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Huelva.

Manuel Martín Riego (mmriego@cica.es)

Es profesor del C.E.S. Cardenal Spínola y Coordinador del Área Departamental de Humanidades, y profesor del Centro de Estudios Teológicos de Sevilla. Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Sevilla, Licenciado en Historia de la Iglesia por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, y Diplomado en Archivística y Biblioteconomía

por la Escuela Vaticana de Paleografía, Diplomática y Archivística. Es autor de varios libros y numerosos artículos sobre la Iglesia y la sociedad sevillana en los siglos XVIII y XIX.

M^a Dolores Callejón Chinchilla

Licenciada en Bellas Artes. Suficiencia investigadora por el Departamento de Didáctica de la expresión, musical, plástica y corporal de la Universidad de Sevilla. Profesora de Secundaria y Bachillerato. Profesora del C.E.S. Cardenal Spínola CEU. Coordinadora de la revista Red Visual. Autora de artículos y ponente en diversos cursos de formación del profesorado.

Isabel M^a Granados Conejo

Licenciada en Psicología y en Pedagogía. Diplomada en Magisterio y en Teología. Suficiencia investigadora por el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento de la Universidad de Sevilla. Profesora del C.E.S. Cardenal Spínola. Responsable del Departamento de Orientación. Autora de artículos y ponente en diversos cursos de formación del profesorado.

M^a Luisa Moreno Gutiérrez

Licenciada en Ciencias de la Educación. Sección Pedagogía. Profesora del C.E.S. Cardenal Spínola desde el año 1996. Profesora en Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil. Coordinadora del Departamento de Formación e Innovación de F.E.R.E - C.E.C.A y EG Andalucía. Miembro de la Comisión de Formación Permanente de la Junta de Andalucía. Autora de artículos y ponente en diversos cursos de formación del profesorado.

Carmen Azaustre Serrano

Maestra y Licenciada en Literatura Hispánica (Universidad Complutense de Madrid).

Doctora en Filología Hispánica(Universidad Complutense de Madrid). Ha colaborado en el I.E.P.S. de Formación del Profesorado, (Madrid) Ha impartido clases de Lengua Española en el Centro Universitario Poveda de Madrid (U. Complutense) de 1990 1994. Desde el curso 1997-98 forma parte del CES Cardenal Spínola CEU, impartiendo docencia en el Área de Lengua , Literatura y su Didáctica y en las actividades de LC: Educar en la imagen y Diálogos educativos con el mundo contemporáneo. Es miembro del Grupo de Investigación del P.A.I: ASCAS HUM 804. Ha ocupado cargos de dirección en diversos Colegios Mayores (Universidad Complutense y Universidad de Sevilla) y ha colaborado como crítica de cine en la revista Crítica(1990-2000). Actualmente es responsable del departamento de Extensión Universitaria e Investigación del CES. Cardenal Spínola CEU. Líneas de investigación: Comunicación y lenguaje, didáctica de la lengua y la literatura, cine y educación, mujer y educación en el primer tercio del siglo XX.

específico. E-mail: info@homa-maho.com .
Página Web: www.homa-maho.com.

María José Lobato Suero

Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla. Restauradora. Profesora del C.E.S. Cardenal Spínola CEU en Sevilla, en la titulación de Magisterio. Es profesora del Área de Plástica en el Departamento de Humanidades. Coordinadora de la Especialidad de Educación Física. Profesora en diversos cursos de formación. Ha participado y publicado comunicaciones en diversos congresos, nacionales e internacionales.

Irene Hoster Cabo

Licenciada en Bellas Artes, diseñadora artística en Homa-Maho (Hoster y Marín, S.C.), empresa sevillana de Servicios para la Educación Preescolar e Infantil, especializada en el equipamiento y adecuación integral de Centros. Dedicada a la venta y asesoramiento sobre material didáctico, lúdico y mobiliario

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ARTICULOS Y RESEÑAS

La revista Escuela Abierta está dirigida a todos los docentes o investigadores, de cualquier ámbito educativo y a cuantos agentes sociales trabajan en la promoción y desarrollo humanos a través de la cultura y educación.

Los artículos, ensayos o experiencias que se remitan para la consideración de su publicación deberán seguir las siguientes normas:

- Los manuscritos deberán ser aportaciones originales que no hayan sido publicadas previamente y que no estén siendo examinadas en ninguna otra revista o publicación.
- Al recibir el original, Escuela Abierta acusará recibo del mismo. Los autores comunicarán su dirección, teléfono y correo electrónico.
- Los trabajos que no cumplan la normativa serán devueltos a sus autores.
- Los trabajos deberán enviarse a: Revista Escuela Abierta, C.E.S. Cardenal Spínola CEU, Campus Universitario s/n, 41930 Bormujos (Sevilla). Teléfono 954 48 80 00.
Correo electrónico: escuelaabierta@ceuandalucia.com
- Los trabajos se enviarán mediante correo electrónico o postalmente en doble soporte: copia en papel y disco informático compatible con el sistema operativo Windows (deberá presentarse original y tres copias).
- Los trabajos tendrán una extensión máxima de 20 folios mecanografiados a doble espacio por una sola cara. La extensión máxima es de 40.000 caracteres en total, con independencia de la configuración tipográfica utilizada, diseño y número de folios (equivale a 20 folios de 2.000 caracteres cada uno). Los gráficos (tablas y figuras) no deben exceder de 5, deberán aportarse en formato tif a una resolución mínima de 150 pp.
- En cada artículo, figurará en la primera página el título (español e inglés), autor/es, así como un resumen de 80-100 palabras (6 líneas), en español e inglés (abstract). Se incluirán además 5 a 7 descriptores (palabras clave) en español e inglés (keywords).
- Las citas extensas en el cuerpo del artículo (más de cuatro líneas) deben quedar separadas por un espacio en blanco antes y después del texto original.
- Las referencias bibliográficas se colocarán al final del artículo, deberán seguir la norma UNE 50-104-94.

Monografías:

APELLIDO(S), nombre. Título del libro en cursiva. Responsabilidad subordinada*. Edición. Lugar de publicación: editorial, año. Extensión*. Serie*. Notas*. Número normalizado.

LOMINADZE, D.G. Cyclotron waves in plasma. Translated by A.N. Dellis; edited by SM. Hamberger. 1st ed. Oxford: Pergamon Press, 1981. 206 p. International series in natural philosophy. Traducción de: Cicklotronnye volny v plazme. ISBN 0-08-021680-3.

Parte de una monografía:

APELLIDOS(S), nombre. Título del artículo en redonda. En APELLIDO(S), nombre. Título del libro en cursiva. Responsabilidad subordinada*. Edición. Lugar de publicación: editor, año, situación en la publicación fuente.

MUÑIZ, J. Tratamiento quirúrgico del ulcus gastroduodenal. En MORENO GONZÁLEZ, E. (dir.) Actualización en cirugía del aparato digestivo. Madrid: Jarpyo, 1987, vol.IV, p.367-369.

Publicaciones seriadas:

Título de la publicación en cursiva. Responsabilidad principal. Edición. Identificación del fascículo (fechas y/o números). Lugar de publicación: editorial, fecha del primer volumen-fecha del último volumen. Serie*. Notas*. ISSN.

Communications equipment manufacturers. Manufacturing and Primary Industries Division, Statistics Canada. Preliminary edition. Ottawa: Statistics Canada, 1971-. Annual census of manufacturers. Texto en inglés y en francés. ISSN 0700-0758

Otras: que podrán consultarse en < http://bib.us.es/guias_old/referenciabib.asp>.

- Para los recursos informáticos se seguirá la norma ISO 690-2 que puede consultarse en ESTIVILL, A. y URBANO, C. Cómo citar recursos electrónicos [en línea]: [Barcelona]: Universidad de Barcelona, Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació. [Consulta: 16 septiembre 2003]. <<http://www.ub.es/biblio/citae-e.htm>>.
- Si el texto lleva notas, se deberá teclear manualmente los números de llamada, entre paréntesis e incluir el texto de las notas al final del documento
- El autor debe enviar, en archivo adjunto, un resumen de su curriculum vitae que incluya datos personales, profesionales, dirección, teléfono de contacto, correo electrónico y las líneas básicas de investigación.
- El Comité de Redacción de la revista se compromete a contestar la solicitud de publicación en un plazo máximo de tres meses a partir de la fecha de recepción.
- Los trabajos recibidos se someten al informe de al menos dos consultores del consejo Científico Asesor que determinará su aceptación, o en su caso, devolución a sus autores, en un periodo no superior a 3 meses
- Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informes favorables del Consejo Asesor o bien por estimarse no pertinentes a la línea editorial, serán devueltos a sus autores.
- Una vez aceptado el artículo, los autores recibirán un juego de pruebas de imprenta para su revisión y tendrán un plazo de 10 días para devolverlas debidamente revisadas a la sede de Escuela Abierta: C.E.S. Cardenal Spínola CEU, Campus Universitario s/n, 41930 Bormujos (Sevilla).
- Los autores recibirán cinco ejemplares de la revista donde se publique el trabajo presentado.

Envíos a:

Revista Escuela Abierta

C.E.S. Cardenal Spínola CEU

Campus Universitario s/n, 41930 Bormujos (Sevilla)

Teléfono 954 48 80 00 • Fax 954 48 80 10

correo electrónico: escuelaabierta@ceuandalucia.com