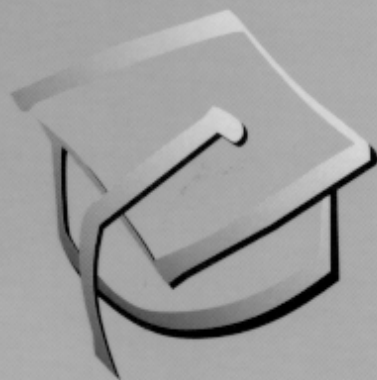


REVISTA GALEGA DO ENSINO



Nº 13 • Novembro 1996



Revista Galega

do Ensino

Nº 13 Novembro 1996



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

Ana María Platas Tasende / Directora
Paz Filloy Mato / Administración
María Natividad Rodríguez López / Secretaría

CONSELLO ASESOR

Manuel Deaño Deaño
Antonio de Ron Pedreira
Agustín Dosil Maceira
Rodolfo García Alonso
Constantino García González
Carlos García Riestra
Mercedes González Sanmamed
Agustín Hermida López
José Eduardo López Pereira
José Luis Mira Pena
Senén Montero Feijóo
José Carlos Otero López
Manuel Regueiro Tenreiro
José Luis Valcarce Gómez
Javier Vilarinho Pintos

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Xesús López Fernández

DESEÑO GRÁFICO

Javier Vilarinho Pintos

COLABORACIONES, CORRESPONDENCIA, INTERCAMBIO E PEDIDOS

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela

*O Comité de Redacción non asume,
necesariamente, as opinións expostas
polos autores*

© Xunta de Galicia

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Dirección Xeral de Política Lingüística

Realiza: Tórculo Artes Gráficas, S A L

Depósito legal: C - 818 - 96

ISSN 1133 - 911X



Colaboracións especiais

- ⇒ O xénero breve e a primeira narrativa de Valle-Inclán
Eliane Lavaud-Fage
- ⇒ A presenza de Galicia na Nova Galicia de México. Referencia
histórica e significado actual
Carlos Ferrás Sexto / Yolanda García Vázquez
- ⇒ Lembranza de Enrique Moreno Báez
Ana María Platas Tasende

O XÉNERO BREVE E A PRIMEIRA NARRATIVA DE VALLE - INCLÁN

Eliane Lavaud-Fage
 Universidade da Borgoña
 Dijon (Francia)

O feito de falar de primeira narrativa lévanos, de entrada, a situala cronoloxicamente en relación cos acontecementos políticos de Europa e mais co resto da obra de Valle-Inclán. Para min, a primeira narrativa do autor é a anterior á guerra mundial, ou sexa, a que precede a *La media noche. Visión estelar de un momento de guerra*¹, obra bisagra cunha temática que remite precisamente ó conflito de 1914-1918.

Dito isto, aclaro de contado que, neste artigo sobre o xénero breve no primeiro Valle-Inclán, heime interesar por tres facetas da súa obra, tres facetas para min moi valiosas, por distintos motivos, para o período examinado. Centrareime, xa que logo, no Valle-Inclán xornalista, Valle-Inclán autor de novelas curtas e Valle-Inclán contista, esbozando os vencillos que unen este xénero breve co resto das súas compo-

sicións e cuestionando a modernidade do escritor neste tipo de obras.

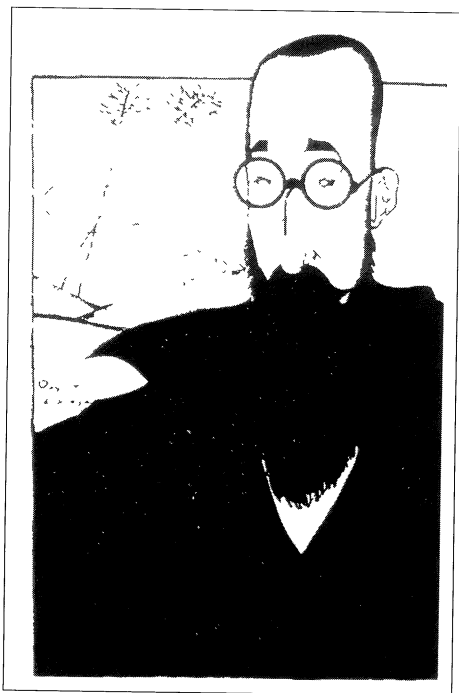
VALLE-INCLÁN XORNALISTA

Se uso a palabra “xornalista” é por non atopar outra mellor, e matízoa de contado. Moi raras veces Valle escribe para un xornal como “xornalista”, no sentido en que definen esta palabra os dicionarios. Só se daría este caso con textos de tipo político, que non son, nin con moito, do mellor que el escribiu: a reacción, no mes de decembro do ano 1908, ó discurso de Sigismundo Moret, que sinala a desconfianza de don Ramón fronte á política; a curiosa e polémica reportaxe mandada desde Buenos Aires, en maio de 1910, que ven ser unha severa crítica, desde alén do mar, da monarquía española, de Canalejas e dos partidos alternantes; e algúns textos escritos en México (1892-1893), publicados na prensa local², e pouco máis³. Disto dedú-

1 *La media noche. Visión estelar de un momento de guerra*, Madrid, Imp. Clásica española, 1917, 115 p. Parte deste texto fora xa publicado en *El Imparcial* (Madrid), en 1916-1917.

2 Esencialmente en *El Universal* (México). Foron recollidos por William L. Fichter, *Publicaciones periódicas de Don Ramón del Valle-Inclán anteriores a 1895*, México, El Colegio de México, 1952, 222 pp.

3 Tamén se poderían citar unhas cartas, mais estas entran nun *corpus* á parte.



cese que soamente en moi raras ocasións a colaboración na prensa de Valle-Inclán foi unha contestación directa á actualidade política (no sentido máis amplo da palabra), función propia dun labor de xornalista.

Así e todo, Valle-Inclán escribiunos -á falta de facelo **para os-** xornais e revistas e esta faceta do escritor permaneceu oculta durante moito tempo. Para poder revelala resultou impres-

cindible o repaso da prensa, especialmente da madrileña e da galega, pero tamén da catalana, mexicana e arxentina. Despois deste traballOSO labor, púidose establece-la existencia de preto de 500 colaboracións de don Ramón en xornais e revistas⁴.

A análise destas páxinas esquecidas revela algúns aspectos de Valle-Inclán que a súa produción posterior agachou en certo modo. Por exemplo, non é moi coñecido como crítico de literatura; tampouco se soe saber del como crítico de pintura, e non parece ilóxico que así sexa: non son estas as facetas máis relevantes da súa personalidade literaria, aínda que, como xa se verá, teñen tamén a súa importancia. Os textos de crítica literaria asinados por Valle-Inclán son nove soamente. Versan sobre obras de Torcuato Ulloa⁵, Pío Baroja, Manuel Bueno e Galdós, sobre correntes literarias coma o modernismo, sobre os concursos de contos e novelas curtas organizados polos periódicos, e sobre a cegueira de certos críticos; os derradeiros teñen un ton moi polémico. Ademais hai algo que chama moito a atención, e é que a partir do momento no que as súas críticas chegarían a ter máis impacto, é dicir, polo menos despois da publicación de las *Sonatas*, Valle-Inclán deixa de escribi-

⁴ Unha lista destas páxinas antes esquecidas xa apareceu no noso libro *Valle-Inclán Du journal au roman (1888-1915)*, Paris, Klincksieck, 1979, 663 pp (traducción española *La singladura narrativa de Valle-Inclán (1888-1915)*, A Coruña, Fundación Barrié de la Maza, 1991), 603 pp. Hoxe están recollidas en dous libros: o de Javier Serrano (*Ramón del Valle-Inclán Artículos completos y otras páginas olvidadas*, Madrid, Itsmo, 1987, 438 pp), e o meu (*Ramón del Valle-Inclán Colaboraciones periodísticas*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1992, 462 pp).

⁵ Amigo pontevedrés de Valle-Inclán, director da revista *Galicia cómica*

las. No ano 1902 publicouse a primeira *Sonata*⁶ e desde o 6 de xullo de 1902, día no que apareceu unha reseña de Valle-Inclán sobre a obra de Galdós *Las tormentas del 48*, hai que agardar, polo menos no estado actual dos nosos coñecementos, ata o ano 1935, os meses nos que viviu no sanatorio compostelán do doutor Villar Iglesias, para volvernos atopar con críticas literarias asinadas por Valle-Inclán⁷. Intentando establecer vencellos entre as obras primeiras e mailas sucesivas, quixera precisamente rescatar aquel artigo do ano 1902 sobre *Las tormentas del 48*⁸ para insistir sobre o feito de que tanto coma unha crítica literaria é tamén, nunha época moi temperá, unha reflexión sobre a sociedade española e unha aprensión do presente a través do pasado descrito por Galdós. Esta reflexión en quente -o artigo publícase dezasete días despois de aparecer nas librerías o libro de Galdós- sobre a sociedade e a historia española revela, no Valle-Inclán de 1902, algo desa vertente que o haberá levar a escribi-las súas grandes series históricas: as novelas de *La Guerra Carlista* e mailas de *El Ruedo ibérico*, ás que podemos engadir *Tirano Banderas*, para a historia doutro continente. Xa intuía Valle-Inclán algo do que o moveu a declarar máis tarde que

“España es un pozo negro lleno de ratas fétidas”⁹.

Os textos de crítica pictórica son unha miga máis abundantes: constan de 14 artigos. Están constituídos por dúas series de reflexións que escribiu e publicou sobre as exposicións de pintura dos anos 1908 e 1912¹⁰. É coñecida a amizade de Valle con pintores como Santiago Rusiñol, Julio Romero de Torres e outros menos famosos, pero que frecuentaban coma el a Peña del Nuevo Café de Levante. E, ademais de que dan fe daquela amizade, as críticas de pintura revelan xa no Valle de 1908 unha fonda preocupación pola estética e tamén a vontade de teorizar sobre ela, afán que só coñecerá o público coa saída á luz en 1916 de *La lámpara maravillosa*.

Agora ben, se son tan poucos os textos de crítica, se Valle non escribiu, ou case non escribiu, sobre a actualidade política e social, ¿que conteñen, aquelas 500 colaboracións periódicas? Como xa dixen, don Ramón publica **en** (e non **para**) a prensa, e é outra a característica da maioría dos textos: soen constituí-los antetextos das obras que máis adiante irán sendo publicadas. Certamente, esquecidos en páxi-

6 *Sonata de otoño*, publicada a fins de febreiro ou a comezos de marzo, xa que aparece unha crítica do libro “recién sacado a la venta” o día 5-III-1902, en *El Liberal* (Madrid), e cítase no número de abril de 1902 do *Boletín de la librería*

7 Despois da publicación do *Codex Calistinus*, do libro do Conde de Romanones, *Amadeo de Saboya, rey efímero*, e mais do libro de Manuel Azaña *Mi rebelión en Barcelona*

8 *La Correspondencia de España*, Madrid, 6-VII-1902. O libro de Galdós estaba a se vender soamente desde o 19 de xuño.

9 Carta de Valle-Inclán a Eduardo Gómez de Baquero (18-III-1924), publicada por José Manuel Pérez Carrera, *Una carta inédita de Valle-Inclán*, Madrid, Asociación de profesores de Español, 1992

10 En *El Mundo* (abril-xullo 1908) e *Nuevo Mundo* (maio-xuño 1912), respectivamente

nas de xornais e revistas andan textos estreitamente relacionados cos grandes ciclos da produción de Valle-Inclán. Agora ben, un pode preguntar con toda a lóxica ata que punto teñen interese aquelas publicacións periódicas, se o seu texto se pode ler comodamente en libros editados.

O certo é que, si, teñen interese. Primeiro porque hai textos publicados na prensa -contos e novelas curtas- que non se recollen en ningún libro do autor, sexa porque os rexeitou, ou sexa porque non os tiña ó alcance no tempo de elixi-lo contido da escolma, cousa que non sabemos con seguridade.

Ademais, saber onde se publicou un conto permite aclarar a recepción que tivo. Un dos exemplos máis interesantes é o de *Un cabecilla*, conto no que un muiñeiro, xefe dunha partida carlista, mata a súa muller porque, ó se ver ameazada polos civís, denunciou os facciosos. O lector pode preguntar se é un conto procarlista que exalta a fidelidade á Causa e un sentido da honra á que se debe sacrificar mesmo a vida dun ser querido, ou se o que o relato revela é a crueldade e mailo escurantismo do xefe de partida. Cando se sabe que este conto se publicou en *Don Quijote*¹¹, semanario satírico republicano que case tódalas semanas lles ofrecía ós seus lectores textos e debuxos violentamente anticarlistas, é

evidente que, entón -e digo entón porque Valle practica dun xeito asombroso a escrita da ambigüidade- soamente se puido recibir coma un conto no que se salientaba o cruel fanatismo dos partidarios da Causa carlista. Así entendida a súa recepción, isto permite comprender mellor a profunda sorpresa e a prudente satisfacción do xornal carlista *El Correo español* cando, no ano 1908, publica unha reseña de *Los cruzados de la Causa*: "Que nosotros hablemos aquí de una novela de Valle-Inclán, o que Valle-Inclán escriba cosas agradables a los carlistas, es novedad que seguramente llenará de un asombro muy grato a nuestros amigos"¹².

Outro punto interesante para salientarse é que, cando publicaba os seus textos breves na prensa, Valle-Inclán, na meirande parte dos casos, precisaba no subtítulo se se trataba dun conto ou dunha novela curta, puntualización moi valiosa hoxe en día, cando os críticos tanto se interesan por distinguir eses tipos de relatos breves, e que non deixa de sorprender en quen chegará a se tomar máis adiante tanta liberdade coa codificación dos xéneros literarios.

Pero ademais de todo canto levamos dito, as publicacións xornalísticas son de moita importancia, sobre todo á hora de emprender un traballo de crítica xenética da obra de Valle-Inclán. Algúns escritores deixaron o seu mate-

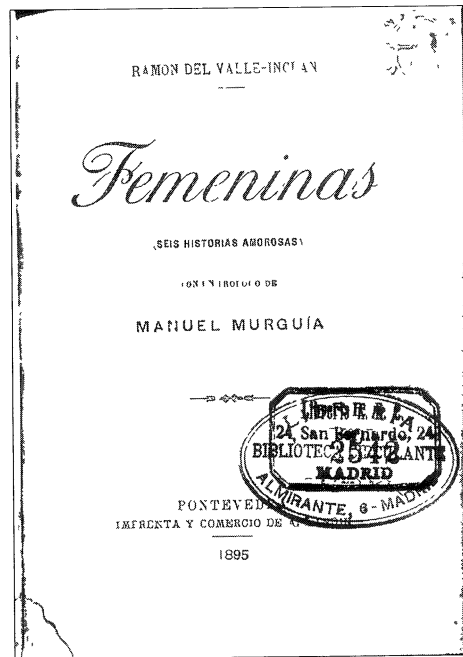
11 13 de setembro de 1895

12 21 de novembro de 1908

rial xenético moi organizado e ó alcance dos investigadores, que poden dispoñer dos seus cadernos, manuscritos, probas de imprenta, edicións corrixidas, etc. Pensemos, para a área francesa, en Flaubert ou en Proust; para o ámbito inglés, en Joyce e para o dominio do español, en Cela. Este non é o caso de Valle-Inclán. Son moi escasos os manuscritos que se conservan, e o máis probable é que se trate de manuscritos para a imprenta; ou sexa, moi corrixidos xa, sen que nada se saiba dos estadios anteriores. Parece que non (ou case que non) quedan apuntes. Non dispoñemos de ningunha proba de imprenta corrixida polo autor. O material xenético, entendido no seu xeito máis clásico, presenta, por conseguinte, unha chea de lagoas. Soamente podemos contar cos textos publicados na prensa e as sucesivas edicións das obras. Polo tanto, as publicacións xornalísticas deben ser consideradas coma os primeiros elos precisos para o estudo do proceso creador de don Ramón; son un material imprescindible, que cómpre comparar coas diferentes edicións en libro, para así entrar no obradoiro da escrita de Valle-Inclán, labor que está aínda por facer case de todo.

VALLE-INCLÁN AUTOR DE NOVELAS CURTAS

Valle-Inclán escribe unhas novelas curtas que, en xeral, aparecen primeiro publicadas na prensa, e despois recóllense en libros: *Femeninas. Seis historias amorosas* (1895); *Epitalamio* (his-



toria de amores) (1897); *Corte de amor. Florilegio de honestas y nobles damas* (1903, 1908, 1922); *Historias perversas* (1907); *Historias de amor* (1909); *Cofre de sándalo* (1909).

Se cito títulos e subtítulos é porque a través deles xa se pode apreciar a temática das novelas curtas de don Ramón: o amor é, efectivamente, o tema fundamental, como neles queda proclamado. Se o amor materno e materno amor filial aparecen nestas obras, só son motivos que dependen estreitamente do tema central: o amor dunha parella. Mais esta parella nunca a forman un marido e a súa muller, aínda que a maior parte das veces as mulle-



res están casadas. As novelas curtas soen estar marcadas polo adulterio e pola sensualidade. O marido, polo xeral, non aparece como personaxe da novela, o que permite evitar situacións de vodevil. O amante, pola contra, é un personaxe omnipresente, e esta insistencia resulta, a fins do século XIX e comezos do XX, un xeito de "épater le bourgeois". Estas novelas curtas sinalan a procura dun epicureísmo refinado, tanto intelectual coma sensual, moito na liña do decadentismo europeo e da súa elegante perversidade.

Estas novelas curtas, que nos parecen hoxe en día como o menos moderno de todo canto escribiu Valle-Inclán, non carecen, con todo, de interese desde algún punto de vista.

O primeiro que chama a atención é a sátira precoz, que se vai insinuando e intensificando segundo pasan os anos, nas análises sentimentais e mundanas da sociedade refinada que enche aqueles relatos breves. Co aguillón da sátira condénase, efectivamente, un certo número de institucións e de valores nacionais. A burla dos altos mandos -os xenerais daqueles tempos e os sucesores- é xa inequívoca, no ano 1895, a través dos dous militares de "La generala"¹³; un deles, polo inaxetado do seu matrimonio e pola súa pouca sagacidade, o outro, por ser un verdadeiro soldado de zarzuela. A mordacidade co exército vaise ir intensificando, ata chegar á apoteose de *Martes de carnaval* (1930), e arrinca de *Femeninas*. A través de D. Juan del Alcázar, home de Augusta del Fede, a libertina protagonista de *Epitalamio* en 1897, queda xa condenada a Real Academia Española, o que vén ser unha clara prefiguración do concepto que desta institución nos dará a *Farsa de la enamorada del rey*, no ano 1920. A Cámara recibe, tamén xa moi cedo, unha boa brea. Xa no ano 1897, Augusta del Fede fai alusión ós senadores eivados para a política e mais para "o outro" - cha-

13 *Femeninas. Seis historias amorosas*, Pontevedra, Andrés Landín, 1895, pp 159-181

mándolle “o outro” ó sexo -, graciosa fórmula que dá idea do dinamismo político do senado e pode anunciar algúns párrafos do *Ruedo Ibérico*.

Estas novelas curtas reflecten a sensibilidade e maia moda literaria da Europa de fins de século, e sobre todo de Francia e de Italia; con Paul Bourget ou Barbey d'Aureville, en Francia, e D'Annunzio, en Italia. Valle-Inclán comeza, nestes relatos, a describi-la realidade a través do prisma da arte que se instala no texto gracias a comparacións e metáforas. Aquiles Calderón, protagonista de “La condesa de Cela”, ten “las mejillas con grandes planos, como esos idolillos aztecas tallados en obsidiana”¹⁴; Tula Varona “deja adivinar unas piernas largas y esbeltas de Venus griega” e lembra “esos miniados de los códices antiguos, que representan emperatrices y princesas...”¹⁵; os barqueiros indios de “La niña Chole” son “verdosos como antiguos bronce”, outros, iluminados polo sol, aparecen “gráciles y desnudos como figuras de un friso del Parthenom”, a propia “niña Chole” é unha “especie de Salambó” e evoca “el recuerdo de aquellas princesas hijas del sol, que en los poemas indios resplandecen con el doble encanto sacerdotal y voluptuoso”¹⁶. Rexéitase a descrición clásica en favor da suxerencia, gracias á sensación transmitida por vía artística. É, xa, a

técnica da transposición artística do xeito que a usara Théophile Gautier; unha técnica que ten unha chea de vantaxes: introduce no relato a autoridade dun código cultural, permite a fuxida fóra do cotián espertando sensacións, pola vía artística, máis refinadas e máis perfectas cás que propón a vida. Será un dos recursos máis aproveitados nas *Sonatas* para acadar unha nova escrita narrativa por parte de Valle-Inclán.

E remataremos con outro dos aspectos que merecen salientarse nas novelas curtas de Valle-Inclán: é onde mellor se aprecia a influencia da biblioteca da Casa do Arco na obra de don Ramón. A biblioteca dos irmáns Muruais reflicte efectivamente, entre outras tendencias, as dunha época apaixonadamente interesada pola muller, tema fundamental das novelas curtas de Valle-Inclán. Se os novelistas españois ocupan un grande espacio na biblioteca, tamén os estranxeiros están amplamente representados, especialmente os franceses: Flaubert, os irmáns Goncourt, Huysmans, Barbey d'Aureville, Uzanne, Villiers de l'Isle-Adam, Bourget e Maupassant. E o que aquí quero salientar con máis precisión é a considerable influencia de Guy de Maupassant no autor de *Femeninas*. É ben coñecida a débeda de “Octavia Santino” con *Fort comme la mort* do escritor normando. Xa a denunciara, no seu momento,

14 *Femeninas, op cit*, p 7

15 *Ibid* pp 61,62

16 *Ibid*, pp 113, 117-118

Víctor Said Armesto¹⁷. Pero, aínda máis aló de "Octavia Santino", hai frases e párrafos da novela de Maupassant que se insiren en case tódalas novelas curtas de *Femeninas*, como xa o vira atinadamente o propio Víctor Said, que o deixou claramente apuntado, coas páxinas correspondentes, nas anotacións á marxe do seu exemplar persoal de *Femeninas*¹⁸. E, se cadra, mellor que falar dunha débeda directa con *Fort comme la mort*, sería falar dunha débeda indirecta que pasa pola tradución que da obra francesa fixera Federico Urrecha co título de *Nita*. Víctor Said tiña a versión castelá que se publicara no ano 1889¹⁹ e aínda se conserva na súa biblioteca con anotacións nas marxes que remiten a certos párrafos e páxinas de *Femeninas*²⁰.

Estas novelas curtas, ateigadas de influencias literarias europeas, fillas do decadentismo, forman a faceta cosmopolita da primeira obra narrativa de Valle-Inclán, que irá desembocar nas *Sonatas*, unha especie de manifesto do modernismo, versión española do decadentismo europeo.

VALLE-INCLÁN CONTISTA

Valle-Inclán escribe contos durante todo o período que vai desde os seus comezos literarios ata os tempos da guerra mundial. Os seus últimos contos ("Juan Quinto", "Milón de la Arnoya", "Mi bisabuelo") publicáronse no ano 1915, ou sexa, que é un xénero característico de toda a época da súa primeira narrativa. Ademais, deuse a coñecer na prensa como autor de contos, que publicou primeiro en xornais e revistas, e que despois reuniu en libros, práctica moi usual a finais do século XIX e durante o XX. No ano 1889 aparece "A media noche", o primeiro conto que se volveu publicar varias veces na prensa, mudándolle o título ("Los caminos de mi tierra", "Del camino"), antes de entrar a formar parte das coleccións de contos que se editaron posteriormente.

Considerado antes como xénero menor, é daquela o momento no que o conto vai tomando as súas cartas de nobreza. Neste xénero difícil, pero de grande potencialidade, pon Valle-Inclán moito interese; para el é coma

17 "Un buen día Said Armesto, hombre inquisitivo, erudito, memorión y atrabiliario, exhibiendo en cada mano un libro abierto, dijo misteriosa y solemnemente en la tertulia (de J. Muruais)

- Óiganme, que tengo un notición que darles Recordarán ustedes cuanto hemos alabado este primoroso cuento de nuestro amigo Fulano publicado en un libro titulado Pues bien sepan ustedes que el cuento no es suyo, sino de Guy de Maupassant, cuyo libro aquí tengo " (Prudencio Landín, *De mi viejo carnet*, Pontevedra, Gráficas Torres, 1952, p. 66)

18 Pódese consultar este exemplar na biblioteca de Víctor Said Armesto no Museo de Pontevedra Ademais, Víctor Said sinala en "Un libro modernista", *Análisis y ensayos (Filosofía, literatura y sociología)*, Pontevedra, Tip. de la viuda e hijos de Carragal, 1897, pp. 41-77

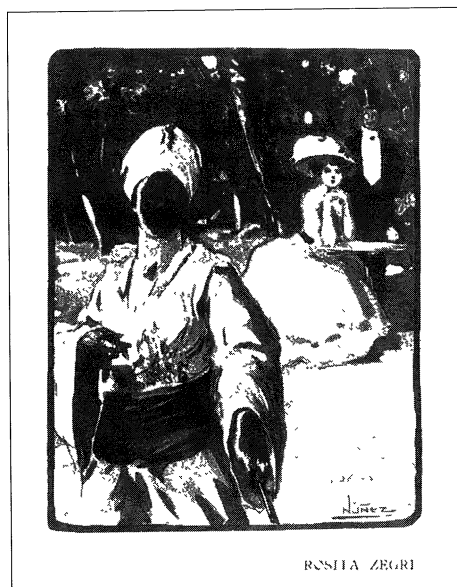
19 Madrid, *La España editorial*, 1889, 330 pp. O volume está reseñado no boletín bibliográfico da *Revista contemporánea* do 15 de xullo de 1889, T. LXXV, p. 111

20 *Nita* non aparece hoxe en día entre os libros da biblioteca de Jesús Muruais. Así e todo, isto non significa que non estivese alí no seu momento. Sábese que a biblioteca sufriu expurgacións

unha especie de crisol. E vai puíndo unha e outra vez os seus contos na prensa antes de os editar en libro, o que non impide que os siga retocando nas sucesivas edicións. Efectivamente, aínda que soamente escribiu un número restrinxido de contos -22, en libros, e 5 na prensa-, Valle-Inclán publicou sete volumes de contos entre os anos 1903 e 1920, a serie dos xardíns (*Jardín umbrío*, *Jardín novelesco*) de contido variable, mesmo con títulos idénticos.

O meu interese polos contos explícase por dous motivos ben precisos: son o meirande expoñente da faceta galega de Valle-Inclán e son de feitura sumamente moderna; dous trazos que, ademais, están estreitamente relacionados, como o veremos.

O espacio dominante nos contos é o rural galego, espacio da infancia, da raza e da historia do autor e mais dos narradores dos relatos. Tanto na toponimia coma na patronimia, nas tradicións coma nas lendas, a terra galega, e máis precisamente aínda a terra do Salnés, está sempre presente. Os topónimos e os nomes patronímicos evocados existen realmente en Galicia, pero de ningunha maneira hai que buscar unha equivalencia espacial absoluta. Arraian, desde logo, a acción na terra galega, pero tamén representan unha cadencia máis na música e no ritmo da linguaxe. Teñen o valor dunha suma lírica. Os



ROSITA ZEGRI

contos de Valle-Inclán son o resultado dunha recreación eminentemente persoal da terra da infancia. Son, por un xogo de espellos e reflexos, coma unha busca de raíces e, polo tanto, unha procura de identidade, o que lles dá unha sorprendente modernidade.

Efectivamente, unha boa parte dos contos de *Jardín umbrío* proxectan un mundo no que o heroe narrador anda á procura da súa identidade, ó mesmo paso que presentan o problema da dimensión do tempo²¹. En "El miedo", "Un cabecilla", "La misa de San Electus", "Del misterio", "Mi bisabuelo", "Milón de la Arnoya", "Nochebuena" instáurase unha evidente busca dos sinais de identidade por parte do narra-

21 Citarei por *Jardín umbrío*, Madrid Soc gen de lib., 1920, 249 pp (*Opera omnia*, vol XII)



LA CONDESA DE CELIA

dor, pero dunha identidade transindividual con raíces que afondan no pasado.

A voz do narrador evoca un pasado sen datas nin fronteiras exactas, sen relación precisa de distancia co presente da enunciación:

De aquel molinero viejo y silencioso que me sirvió de guía para visitar las piedras célticas del monte Rouriz guardo un recuerdo duro, frío y cortante como la nieve que coronaba la cumbre²²

¿Os feitos relatados pasaron hai dez anos, vinte, máis, menos? Non o sabemos. “El miedo” é unha miga máis preciso, cronoloxicamente falando:

Ese largo y angustioso escalofrío que parece mensajero de la muerte, el verdadero escalofrío del miedo, sólo lo he sentido una vez Fue hace muchos años, en aquel hermoso tiempo de los mayorazgos [] No recuerdo con certeza los años que hace, pero entonces apenas me apuntaba el bozo y hoy ando cerca de ser un viejo caduco²³

E así e todo non podemos data-los feitos con claridade. Son, ás veces, evocacións da infancia do narrador, como en “La misa de San Electus”, pero tamén se contan acontecementos anteriores ó seu nacemento e que recolle doutros narradores, como Micaela la Galana, por exemplo:

Tenía mi abuela una doncella muy vieja que se llamaba Micaela la Galana Murió siendo yo todavía niño Recuerdo que pasaba las horas hilando en el hueco de una ventana, y que sabía muchas historias de santos, de almas en pena, de duendes y de ladrones Ahora yo cuento las que ella me contaba mientras sus dedos arrugados daban vueltas al huso²⁴

Gracias á repercusión da experiencia de un deles no outro, a do bisavó na do bisneto, a do pai na do fillo, a do neno de onte na do adulto de hoxe, a da vítima do lobo ou do demo na do narrador, vaíse entretecendo unha especie de rede subterránea que é a mesma experiencia do tempo.

Ademais, e isto é consecuencia do antedito, desta experiencia dun tempo transindividual, a historia con-

22 *Jardín umbrío*, op cit, p 61

23 *Ibid*, p 33

24 *Ibid*, p 9 (prólogo)

tada nestes contos vén ser algo semellante á prehistoria dunha historia que queda por contar, a do narrador. Esa prehistoria, constituída polo enredo das historias vividas polos personaxes, é o trasfondo da historia sen contar ou a penas esbozada do narrador na procura da súa identidade. Vexamos algúns exemplos.

“El miedo” encerra un relato contado: o pavor experimentado por un rapaz cando, no medio do recollemento e dos rezos, viu que se movía a caveira dun esqueleto conservado nun sepulcro da capela. Esta é a historia que actúa en superficie. Pero este relato está enmarcado por un relato comentado -unha historia cifrada- ó principio e ó final do conto:

Ese largo y angustioso escalofrío que parece mensajero de la muerte, el verdadero escalofrío del miedo, sólo lo he sentido una vez Fue hace muchos años, en aquel hermoso tiempo de los mayorazgos .²⁵

Las palabras del Prior de Brandeso resonaron mucho tiempo en mis oídos Resuenan aún ¡Tal vez por ellas he sabido más tarde sonreír a la muerte como a una mujer!

En “Mi bisabuelo”, pasa algo semellante; pero, en lugar dun conto pura e claramente enmarcado, asistimos ante todo a un vaivén permanente entre relato comentado e relato contado, entre a historia contada (o asasinato dun escribán polo bisavó do narrador) e



LA NIÑA CHOLE
Mercedes del Marqués de Brandeso

a historia a penas esbozada do narrador. Este conto presenta efectivamente un grande enredo coas murmuracións supersticiosas da xente da aldea, os ditos de Micaela, as lembranzas do narrador cativo, as pescudas do narrador adolescente e maila postura do narrador no presente da enunciación. Deste consciente enredo nace en continuidade un esbozo da historia do narrador:

Era yo estudiante cuando llegué a formarme cabal idea de mi bisabuelo. Creo que ha sido un carácter extraordinario, y así estimo sobre todas mis sangres la herencia suya. Aún ahora, vencido por tantos desengaños, recuerdo con orgullo aquel tiempo de mi mocedad, cuando despechada conmigo toda mi parentela, decían las viejas santiguándose. ¡Otro Don Miguel Bermúdez! ¡Bendito Dios!²⁶

²⁵ *Ibid*, pp 33 e 40

²⁶ *Ibid*, pp 171-172



TUIA VARONA

Vaise creando todo o conto sobre efectos de ruptura e efectos de resonancia. As abondosas rupturas introducidas polo presente nun texto escrito en imperfecto e en pretérito compénsanse e compréndense polo efecto de resonancia da experiencia dun individuo sobre o outro. A unidade de lugar, a permanencia dos mesmos puntos de referencia (a igrexa dourada, as pedras douradas, os niños de anduriña, mesmo a vella parra) dan a sensación dun mesmo intre sobre o que o narrador insire a extensión dun considerable espacio de memoria individual e colectiva. E, ó mesmo tempo, a estabilidade, a perdurable estabilidade posta de relevo confírelle ó tempo a dimensión de algo que se atravesa e non de algo xa esvaído: comenta-lo pasado

manteno presente. A mestura do presente da procura co pasado lembrado e contado, confírelle ó narrador certo grosor psicolóxico á falta dunha identidade absolutamente estable, dadas tódalas zonas de indeterminación do propio conto (por exemplo, a interpretación que lle cómpre dar á roséola). Entre os seres establécese así unha ponte, tanto pola continuidade espacial coma pola resonancia dunha conciencia por riba da outra.

En “Del misterio”, Doña Soledad Amarante, que ten o poder de ver de lonxe, observa como, nun espacio afastado, o pai do neno presente con ela no salón acaba de fuxir do cárcere despois de mata-lo carcereiro. É outro conto que ofrece unha procura de sí mesmo por parte do narrador e tamén presenta un xogo co tempo. O relato da visión de Doña Soledad Amarante está contado cronolóxicamente. Así e todo está enmarcado, é dicir, que vén precedido por unha frase elíptica no momento da súa lectura: “Hay también un demonio familiar”, e péchase sobre unha especie de epílogo con tipografía distinta:

Mis ojos de niño conservaron mucho tiempo el espanto de lo que entonces vieron, y mis oídos han vuelto a sentir muchas veces las pisadas del fantasma que camina a mi lado implacable y funesto, sin dejar que mi alma toda llena de angustia, toda rendida al peso de torvas pasiones y anhelos purísimos, se asome fuera de la torre, donde sueña cautiva desde treinta años. ¡Ahora mismo estoy oyendo las silenciosas pisadas del Alcaide Carcelero!²⁷

Non vou insistir na procura da identidade dun narrador, vítima inocente, de quen a alma ten que responder da culpa paterna, pero si no xogo co tempo realizado en "Del misterio". Neste texto, gracias á técnica do relato comentado, lese o final do conto no principio, é dicir, que se le o tempo do revés, sendo o principio unha especie de recapitulación xeneralizada dunha serie de accións nas súas consecuencias terminais.

Outra experiencia temporal digna de ser mencionada nos contos de Valle-Inclán é a que aparece de forma icónica en "El miedo", aínda que de forma máis atenuada apareza na maioría dos contos deste autor. A medida que se vai desenvolvendo o relato cara adiante está tamén, ó mesmo tempo, atraído cara atrás. Parece que se demora en descrições que son, asemade, incursións no pasado familiar ou colectivo e que constitúen interpolacións no medio da acción (lembanza das executorias dos Reis Católicos ó señor de Bradomín, de Pedro Aguiar de Tor, dos Reis Magos...). Establecen unha volta atrás temporal que, paradoxalmente, fai progresar-lo tempo contado e, á vez, atrásao. É un avultamento que amplía desde o interior a duración do tempo contado. Así en "El miedo", aínda que é un relato breve, o intervalo total do relato parece rico dunha inmensidade

implicada. Aglutinando unha realidade moito máis ampla cá da súa anécdota, creba os seus propios límites; é unha fugacidade, pero na permanencia; e isto é precisamente un dos trazos típicos do conto para Cortázar.

Tanto esta procura de identidade a través dunha familia, dunha raza, dunha terra, coma esta configuración do tempo nos contos, están en consonancia con algúns capítulos do "Anillo de Giges" de *La lámpara maravillosa*.

Ademais, é moi curioso ver que uns contistas arxentinos interrogados no ano 1987 sobre a esencia do conto sinalan que hai "una historia [...] que actúa en la superficie del texto [...] y después otra que se encuentra cifrada [...] Y el final es la aparición de la historia dos en primer plano"²⁸. ¡1987: a plena postmodernidade!

E soamente unha palabra para rematar. Os contos, á parte de que figuran entre os mellores expoñentes da Galicia rural e aristocrática, son na súa escrita e na súa temática obras sumamente modernas, e mesmo teñen uns trazos de postmodernidade. E se todos sabemos que o teatro de Valle-Inclán é un grande teatro de vangarda, teñamos presente xa que iso mesmo se pode dicir dos seus contos, magníficas creacións da súa primeira narrativa.

28 *América*, París III (Sorbonne nouvelle), 1987, nº 2

A PRESENCIA DE GALICIA NA NOVA GALICIA DE MÉXICO

Referencia histórica e significado actual

*Carlos Ferrás Sexto
Yolanda García Vázquez
Universidad de Santiago*

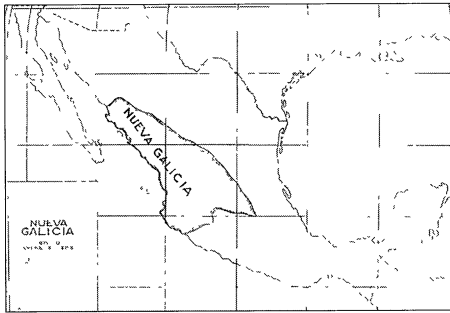
A través deste breve artigo, escrito por uns galegos de Santiago de Compostela que na actualidade traballan na Universidade de Guadalajara (México), preténdese transmitir unhas experiencias vividas na Galicia americana, que sen dúbida chamarían a atención de calquera galego que por aquí viñese. En último termo queremos facer lembrar na Galicia europea o feito de que en América, concretamente en México, existiu durante os 300 anos do período colonial español unha ampla rexión que tiña por nome "Reino de la Nueva Galicia" ou "Real Audiencia de la Nueva Galicia". Este nome aínda ten un significado importante nos Estados centro-occidentais do México actual.

1. REFERENCIA HISTÓRICA

O antigo "Reino de la Nueva Galicia" era unha división administrativa-xudicial do México colonial. Tiña unha Audiencia e dividíase en tres pro-

vincias. A Nova Galicia estendíase pola maior parte do actual estado de Jalisco, Nayarit, Zacatecas, Aguascalientes, parte de San Luis Potosí e de Sinaloa, e a parte serrana meridional do estado de Durango (D.L. Arregu, 1946). Foi creada por Real Cédula de Carlos V en 1532. A capital estivo inicialmente en Santiago de Compostela, asentamento fundado no ano 1531, que hoxe pertence ó Estado de Nayarit, e a partir de 1542 na que hoxe é a cidade de Guadalajara. A exploración e conquista da rexión correu a cargo de Don Nuño Beltrán de Guzmán, conquistador español natural de Guadalajara (España). Segundo os escritos históricos da época, o nome gardaba relación co feito de que existían certas semellanzas, "por ser parecida a la costa de Galicia en mar, estrellas y poblaciones..., era una región templada, de tierra áspera y de gente recia, en todo muy parecida a nuestra Galicia de España"¹. Sen embargo, a intención de Nuño de Guzmán foi inicialmente a

¹ C Ruigómez Gómez (1989) "Nueva Galicia Primeras entradas y asentamientos", en *Primeras Jornadas Presencia de España en América aportación gallega*, Deputación Provincial da Coruña, A Coruña, pp 51-64



Fonte Matías de la Mota Padilla (1742)

de dar nome a esta rexión como a “Conquista del Espíritu Santo de la Mayor de España”, o que foi denegado pola Real Cédula de 1532 na que se lle ordena o nome de “Reino de la Nueva Galicia” e que sinale unha cidade capital que se debería chamar “Santiago de Compostela de Galicia”. Na literatura histórica mexicana do século XVIII afirmase que os primeiros fundadores de “Santiago de Compostela de la Nueva Galicia” eran orixinarios de Santiago de Galicia (Mota Padilla, 1742, p. 62), e enfatízase a semellanza da Galicia americana coa europea. Cualifícanse ámbalas dúas como terras pobres, que non tiñan nin ouro nin prata, pero que eran moi fértiles, de bos pastos e de xentes dóciles². Ó respecto, o galego Frai Antonio Tello, historiador franciscano de “Nueva Gali-

cia” no século XVI, di: “las llanuras de Santiago Ixcuintla, Sentispac y Tuxpan son muy fértiles. Están cruzadas por dos ríos, el Santiago y el San Pedro, lo que hace que sus terrenos contengan extensos bosques maderables, magníficos pastos y estupendas tierras para el cultivo de distintos productos agrícolas, son llanuras aluviales de gran fertilidad. El río de Santiago es el de mayor magnitud con el que cuenta Nayarit y las precipitaciones son muy abundantes”³.

No estado de Nayarit aínda hoxe hai un val chamado de Compostela. Está a uns 840 metros de altitude sobre o nivel do mar e ten unha extensión duns 160 quilómetros cadrados. Un pequeno río chamado Compostela atravesa as súas terras. O nome indíxena deste val polo cal se coñecía nos séculos XVI e XVII era o Val de Cactlan, Cazclan ou Caquetlan (Marina, 1992, p. 39). Neste val é onde se localizou a cidade de Santiago de Compostela, que foi capital da “Nueva Galicia” ata mediados do século XVI⁴. Os nativos chamaban a esta cidade Compostela ou Caquetlan que na lingua é tanto como dicir calzada. Parece ser que en tempos prehispánicos alí había un asentamento indíxena que

2 Matías de la Mota Padilla (1742) *Historia de la Conquista de la Nueva Galicia*, edición de 1920, Talleres Gráficos de Gallardo y Álvarez del Castillo, Guadalajara, México, p 117

3 Anguiano Marina (1992) *Nayarit Costa y altiplanicie en el momento del contacto*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México D F

4 Segundo os cronistas de época, a capital foi trasladada a Guadalajara porque esta tiña unha situación estratéxica máis favorable para o transporte do ouro e a prata, desde as minas de Zacatecas, ó norte de Guadalajara, en dirección á “Nueva España” e o porto de Veracruz

tivo tal nome e de aí que aínda hoxe se conserve. No século XVI as árbores que rodeaban a cidade de Santiago de Compostela eran en palabras de Frai Antonio Tello “encinas, robles, palos blancos, etc.” (Marina, 1992, p. 49). Actualmente esta cidade está rodeada de grandes campos de millo.

A interpretación política da orixe da “Nueva Galicia” fai referencia ós intereses que tiñan os conquistadores por vincular as novas terras de conquista coa carga ideolóxica que significou Galicia e o Apóstolo Santiago na reconquista e expulsión dos mouros da península Ibérica. En nome do Apóstolo perseguíase os infieis; no caso que nos ocupa, os indíxenas, e procurábase a súa civilización pola vía da expansión da relixión católica. Ademais, desde o punto de vista xeográfico ámbalas dúas Galicias eran terras localizadas no extremo occidental da civilización ou do mundo coñecido; no “finisterrae” atlántico europeo e no límite occidental do “Reino de la Nueva España” que abranguía a rexión do altiplano central mexicano. “Nueva Galicia”, que se estendía por unha rexión afastada da civilización Azteca dos tempos pre-colombinos, estaba ocupada na súa meirande parte por tribus indíxenas de cazadores-recolectores coñecidos como “Chichimecas” e outros grupos semi-nómadas co-

mo os “Nahuas”, “Huicholes”⁵ e “Tarascos”, que por certo conservaron a súa identidade ata hoxe en día.

Ata o século XVIII en Mezquitan, hoxe un barrio da cidade de Guadalajara, celebrábase anualmente co nome de “Tastoanes” unha festa en honra do Apóstolo Santiago. Facíase unha representación figurada na cal un indíxena con espada e montado nun cabalo branco feito con canas de “milpa”⁶, representando o Santo Santiago, vencía os “indios”. Existe unha lenda do período da conquista que di que o Apóstolo fixo fuxir os indíxenas na denominada batalla de Tonalá para que non morreran en mans das tropas de Nuno de Guzmán e coñecesen o verdadeiro Deus.

2. O SIGNIFICADO ACTUAL

A independencia de México nos anos vinte do século XIX fixo desaparecer a estrutura administrativo-xudicial colonial sendo substituída progresivamente pola estrutura de estados actuais. Con isto caeu en desuso a denominación de “Nueva Galicia”. Sen embargo, mantivéronse certas tradicións que fan que o nome de Galicia aínda amose un certo arraigamento social.

É habitual atopar na literatura autóctona, académica ou non, e tamén

5 Os “huicholes”, a diferenza doutros grupos indíxenas, viven en reservas na rexión norte do Estado de Jalisco. Caracterízanse por defender a súa cultura fronte ó exterior. Actualmente están a expulsar os franciscanos da súa comunidade para evitar a perda da súa relixión e costumes. O conflito pódese seguir na prensa local de Guadalajara, diarios *Siglo XXI*, *El Informador* e *El Occidental* dos meses de outubro e novembro de 1995.

6 O millo recibe diferentes nomes. Destacan o de “milpa” e “elote”, nomes de orixe indíxena.

nos medios de comunicación escritos e orais, continuas referencias ó pasado. Son habituais os cualificativos de “neogallegos” para remitirse ás persoas orixinarias de Jalisco, así como apelidos de persoa do tipo “Galicia” ou “Gallego”. En determinados eventos solemnes do Goberno do Estado de Jalisco, parece ser de debido cumprimento referirse á “Nueva Galicia” para enzalzaloo pasado histórico,, vitoréase afervoadamente a México, a Jalisco e a “Nueva Galicia”; aínda que loxicamente se evita facelo o 16 de setembro, cando se conmemora o día da Independencia de México. Por outra banda, non pasan inadvertidas na toponimia as continuas referencias ó Santo Santiago, os centros de ensino que levan o nome de “Nueva Galicia” ou mesmo os nomes de diversas rúas de Guadalajara que levan nomes de cidades galegas.

As referencias a “Nueva Galicia” incrementáanse e enfatízanse nos eventos relixiosos. A Virxe de Zapopan⁷, venerada e custodiada polos franciscanos no municipio do mesmo nome da área metropolitana de Guadalajara, é a patrona da “Nueva Galicia”; cada 12 de outubro centos de milleiros de peregrinos da rexión acoden ó seu santuario, entre eles numerosos grupos de danzantes indíxenas e mestizos ataviados con plumas e atavíos prehispánicos. Hai constancia de que ata o século

XVIII unha imaxe do Apóstolo Santiago coroaba unha das torres da catedral de Guadalajara, a cal foi derrubada por un forte terremoto que tivo lugar na época. Actualmente no interior do templo catedralicio existe unha grande imaxe de madeira do Apóstolo.

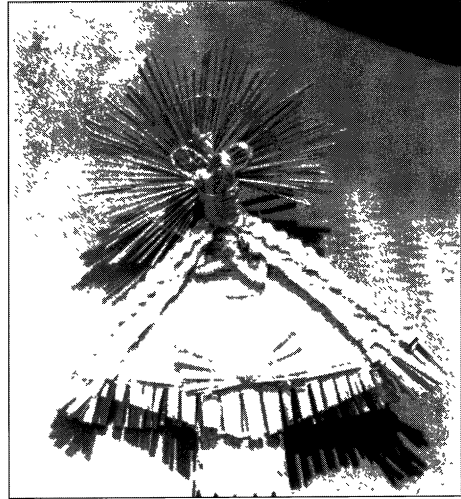
As festas do 25 de xullo aínda posúen especial significado tanto en numerosos pobos de Jalisco e Nayarit, coma en “Ixtuapan de los Membrillos” preto de Guadalajara, e nelas participan tanto indíxenas coma mestizos. Nestes pobos, que están a sufrir un forte éxodo migratorio cara ós Estados Unidos desde mediados de século, é tradición que nestas datas de xullo regresen os emigrantes e que un deles asuma os custos económicos dos festexos na honra do Apóstolo. A esta persoa correspóndelle exercer nunha representación figurada de Santiago Matamouros, na cal somete os indíxenas despois dunha disputa que ás veces pode chegar a ser ata violenta. Trala representación convídase a tódolos veciños e visitantes a unha grande comida mexicana, con frijoles, tacos, carnitas, guacamole e por suposto con tequila, e onde non falta a música de mariachi.

A Galicia da emigración tamén está presente na “Nueva Galicia” mexicana. En Jalisco existe unha comu-

⁷ A imaxe desta Virxe garda moita semellanza polos seus enfeites e vestidos coa Virxe do Pilar de Zaragoza, foi feita con cana de millo polos indíxenas do Estado de Michoacán no século XVI. Atribúeselle a protección contra os desastres naturais, especialmente fronte ós movementos sísmicos

nidade duns 200 galegos, a maioría residentes na cidade de Guadalajara, onde se dedican sobre todo a actividades de hostelería, comercio e construción. Grande parte proceden da provincia de Ourense, concretamente do municipio de Avión, e xa existen segundas e terceiras xeracións. Frecuentemente posúen negocios con nomes que lembran a Galicia; a xeito de exemplo pódese cita-lo hotel Santiago de Compostela, localizado en pleno centro de Guadalajara. Nunha das principais avenidas da cidade, na chamada "Calzada de la Independencia", sucédense en ámbalas dúas beirarrúas os locais comerciais e hoteis propiedade de galegos. En comparanza con outras comunidades de emigrantes, como cataláns, asturianos ou mesmo os xudeus, é unha comunidade pouco organizada, a pesar de que fan xuntanzas para xantar e conmemorar festas familiares.

A emigración galega na rexión noroccidental de México, que require unha investigación monográfica, non se pode contextualizar nas correntes migratorias de intelectuais españois exiliados tra-la Guerra Civil durante os anos trinta e corenta. A galega foi unha emigración de xentes humildes que abandonaban o medio rural para asentarse, neste caso, na cidade de Guadalajara, historicamente a segunda cidade por volume de habitantes de México. Segundo fontes orais, os pioneiros eran orixinarios do municipio de Avión, na provincia de Ourense, e



Virxe de Zapopán, da que se fala neste traballo

chegaron a México nos anos corenta para desempeñar traballos en precario que case non daban para vivir. O habitual era que comezaran vendendo roupas e tecidos polas casas a través do que eles chamaban o "abono", que non era outra cousa ca un sistema de pago a prazos. Na actualidade a situación socio-económica dos galegos é boa, pois segundo parece practicamente a totalidade son empresarios.

Por último, débese facer una referencia obrigada ó tan discutido tema dos chistes de galegos. Na "Nueva Galicia", igual ca noutras rexións de moitos países latinoamericanos, o emigrante galego transmitiu tradicionalmente unha imaxe de grande rudeza. Os chistes de galegos están á orde do día, tanto nas conversas de rúa co-

ma nos medios de comunicación. Os galegos alí residentes son cosncientes disto e lonxe de se molestar por iso tómano con bo humor. Existe unha percepción xeral entre a comunidade galega de que estes chistes son produto lóxico do que foi o éxodo migratorio galego, protagonizado tradicionalmente por xentes do medio rural con niveis culturais moi baixos. Sen embargo, a expensas destas burlas, a realidade actual é que a maior parte dos emigrantes galegos xeraron riqueza e postos de traballo na cidade de Guadalajara, e ás veces aparecen nos medios de comunicación arduas defensas da capacidade de traballo e honestidade dos tan vilipendiados galegos.

En Guadalajara, Jalisco, novembro de 1995.

BIBLIOGRAFÍA

- Arregui, D L. (1946) *Descripción de la Nueva Galicia* Edición de François Chevalier, Sevilla
- Arroyo Alejandro, J , e J Lara Palacios (1984) *Las formaciones sociales de la región centro-occidente de México*, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
- Calvo, T (1989) *La Nueva Galicia en los siglos XVI y XVII*, El Colegio de Jalisco, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Guadalajara, México
- Iguñiz, JB (1981) *Los Gobernantes de Nueva Galicia*, Gobierno de Jalisco, Secretaría, General, Guadalajara, México
- Izquierdo Escribano, A (1992) *Españoles en América Latina*, Colección Informes nº 15, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid
- Lida, C (1993) *Españoles en México una inmigración privilegiada*, Alianza Editorial, Madrid
- Marina, A (1992) *Nayarit Costa y altiplanicie en el momento del contacto*, U N A M , Instituto de Investigaciones Atropológicas, México D F
- Mota Padilla, M (1742) *Historia de la Conquista de la Nueva Galicia*, Talleres Gráficos de Gallardo y Álvarez del Castillo (reedición de 1920), Guadalajara, México
- López Portillo y Weber, J. (1976) *La conquista de la Nueva Galicia*, Instituto Jalisciense de Antropología e Historia, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México
- Páez Brotchie, L (1961) *Guadalajara capitalina y su cuarto centenario*, Ayuntamiento de Guadalajara, Guadalajara, México
- West, R C , e J P. Angelli (1966) *Middle America, It is Land and Peoples*, Prentice Hall, Englewood Cliff, New Jersey



LEMBRANZA DE ENRIQUE MORENO BÁEZ

Ana María Platas Tasende
I.B. Rosalía de Castro. Santiago



Nun mes coma este de novembro deixounos, hai vinte anos, don Enrique Moreno Báez (1908-1976), un dos máis prestixiosos e máis internacionalmente coñecidos catedráticos de Literatura do seu tempo.

Sevillano de nacemento, foise facendo desde moi novo un cidadán universal. Estudiu con Henríquez Ureña na Universidade de La Plata e volveu a España ós vintetrés anos para traballar no Centro de Estudios Históricos con don Ramón Menéndez Pidal. En 1933 relevou a Dámaso Alonso como "Lecturer in Spanish" na Universidade de Oxford. O estoupido da Guerra Civil española e máis tarde o da Segunda Guerra Mundial mantivérono alí, logo en Cambridge e despois no King's College de Londres ata 1949, en que conseguiu a cátedra de Literatura española da Universidade de Oviedo. Era xa *Master of Arts* por Oxford, Doutor por Cambridge e Doutor por Madrid.

En Santiago permaneceu desde 1954 a 1975, ano no que se trasladou, xa en precarias condicións de saúde, á Universidade Autónoma de Madrid. Alí o chamou a morte o 27 de novembro de 1976. Ó longo da súa vida académica estivera como conferenciante e *Visiting Professor* en varias universidades norteamericanas e dictara tamén

conferencias e cursos polas máis importantes de Europa. Entre outras distincións tiña as de membro correspondente da Real Academia Española, da Arxentina de Letras, da de Bellas Artes de San Fernando e da Sevillana de Buenas Letras.

A primeira das publicacións de Moreno Báez é unha edición das obras de Carrillo y Sotomayor: *Fábula de Atis y Galatea. Sonetos*¹, feita en colaboración con don Pedro Henríquez Ureña. Xa en Inglaterra, a súa amizade con figuras como Alexander A. Parker, Edward M. Wilson ou William J. Entwistle madurou o seu interese polo Século de Ouro español e polo estudo da literatura baixo os presupostos do "análisis temático-estructural" propugnados por Pring-Mill².

Así, a súa Tese de Doutoramento, convertida logo no quizais máis famoso e fundamental dos seus libros, *Lección y sentido del Guzmán de Alfarache*³, explica o xurdimento desta obra picaresca e as súas características, en especial as que a diferencian do resto das da mesma corrente, como unha consecuencia do aristotelismo, da tendencia ás rupturas e á composición en profundidade do Barroco -que foxe da linealidade e do equilibrio renacentistas- e, sobre todo, como texto de intención docente e dun

1 La Plata, 1929

2 R D F Pring Mill, "Los calderonistas de habla inglesa y *La vida es sueño* Métodos del análisis temático-estructural", en Hans Flasche, ed., *Litterae Hispanae et Lusitanae* (Munich, Max Hueber, 1968), pp 369-413

3 Madrid, CSIC, 1948

especial valor entre os aparecidos na España da Contrarreforma.

Nunha liña de investigación similar hai que entender estudos posteriores, como *La Diana*, de Jorge de Montemayor⁴, que iluminou proxectando sobre ela o platonismo imperante na época en que se compuxo, ou a *Cárcel de amor*, de Diego de San Pedro⁵, que interpreta baixo a influencia do Gótico.

Para Moreno Báez era obvio que a obra literaria e o autor que a produce están condicionados pola cultura da sociedade do momento. Por iso tentou na maior parte dos seus traballos relacionar Literatura, Arte, Filosofía, Relixión e mesmo circunstancias políticas, consciente de que nada nace sen sólidas bases no pasado, pero tampouco illado dese contorno coetáneo que moldea tanto o pensamento como as concepcións estéticas do artista.

O recordado catedrático foi sempre fiel ás súas iniciais preferencias polo Século de Ouro español. Escribiu, ademais dos libros citados e de numerosos artigos, o importante ensaio, na liña teórica de Thomas S. Eliot, *Nosotros y nuestros clásicos*⁶, indispensable para quen queira compartir algúns dos segredos dos que na nosa disciplina consideramos arquetipos, e cheo da



sorprendente actualidade que lle proporciona a continua insistencia de críticos posteriores no tema. *Reflexiones sobre el Quijote*⁷ constitúe unha guía de enorme eficacia para adentrarse con proveito na historia do famoso fidalgo, e segue tamén a ser de obrigada referencia, como pode comprobarse nos estudos máis actuais dos textos e do mundo cervantino.

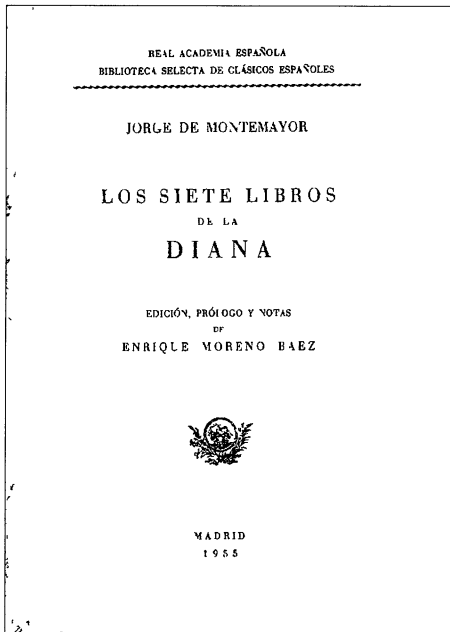
Non obstante, son moitos tamén os artigos que publicou sobre obras literarias doutras terras ou doutras épo-

4 Jorge de Montemayor, *Los siete libros de la Diana*, edición, prólogo y notas, Madrid, RAE, 1955

5 Diego de San Pedro, *Cárcel de amor*, edición, prólogo y notas, Madrid, Cátedra, 1974

6 Madrid, Gredos, 1961

7 Madrid, Prensa Española, 1968 Este libro foi publicado primeiro, por capítulos, no diario ABC



cas: "Poesía gauchesca argentina", "El tema del Abencerraje en la literatura española", "Meditación sobre la Celestina", "El impresionismo de 'Nuestro Padre San Daniel'", "El providencialismo del Inca Garcilaso", "El estilo románico y el Cantar del Cid", "El Mannerismo de Pérez de Hita", "El Gótico nominalista y las Coplas de Jorge Manrique", "Lo prerromántico y lo neoclá-

sico en 'El sí de las niñas'" son títulos que ben poden ilustra-lo que vimos dicindo e ratifica-lo mencionado afán que Moreno Báez mantivo ata o final pola relación da literatura cos movementos artísticos que entendía determinantes no xermolar das obras.

Da súa fina sensibilidade para a lírica deixou tamén abondosos testimonios, desde sutís comentarios de poesías diversas ata dúas antoloxías que poden considerarse modélicas nos seus criterios selectivos, sendo, como son sempre as escolmas de poemas, eidos ben aboados de dificultades pola diversidade de gustos, modas e mesmo de intereses momentáneos. Exemplos de seriedade e de rigor continúan parecendo, pois, tanto a *Antología de la poesía lírica española*⁸ como a *Antología de la poesía española contemporánea*⁹.

Neste último mes de setembro a Universidade de Santiago de Compostela recordou a tan ilustre membro do seu Claustro coa publicación do seu derradeiro libro, *Los cimientos de Europa*, primeira parte dunha triloxía que xa non puido ser¹⁰. Reflecte esta obra, á

8 Madrid, *Revista de Occidente*, 1952

9. Estella, Salvat-Alianza Editorial, 1971

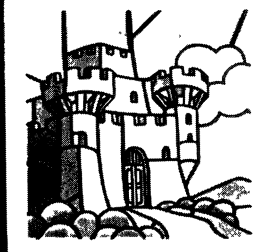
10 Os outros dous volumes levarían por título *La formación de Europa* e *La Europa de las naciones*. *Los cimientos de Europa* fora publicado por Taurus, logo dunha longa xestación, en 1972. O libro, con Prólogo, Semblanza e Bibliografía de dous dos seus discípulos, catedráticos en Santiago, Darío Villanueva (hoxe Rector) e Luis Iglesias Feijoo, ofrece como suxerente primicia os cinco primeiros capítulos do que iba constituí-lo segundo tomo da triloxía. Sinto non poder reproducir, por problemas coa copia, a sobrecuberta que inclúe a coidadísima edición compostelana nunha fermosa cor azul escura figura un motivo gráfico calado que é réplica do das cadeiras do Paraninfo da Universidade

parte da vastísima preparación do mestre, a preocupación que sempre tivo por atopalos alicerces diso que conforma unha unidade xeográfica e cultural chamada Europa, que el define como:

“el conjunto de los pueblos que dentro de ella profesan el catolicismo o el protestantismo, conjunto con el que se ha identificado la Grecia actual y con el que es posible se sientan aún identificados otros pueblos balcánicos y quizás ciertas minorías rusas cuya voz sólo nos llega muy débilmente. En este conjunto cabe distinguir el núcleo central de la periferia. el primero está formado por Francia, Alemania e Italia con Austria, Suiza y los Países Bajos, la segunda comprende la Península Ibérica, las Islas Británicas, los países escandinavos y esa extensa zona de la Europa oriental que va desde el Báltico hasta el Adriático”
(p 11)

Feita esta delimitación e remontrándose nos tempos, vai devanando Moreno Báez os fíos da complicada madeixa que a través dos séculos formaron as bases sobre as que ía asentarse Europa, entre os que conta cun lugar de privilexio o cristianismo polo seu papel unificador. Consta *Los cimientos de Europa* de vinte capítulos, máis un de conclusións, de títulos moi diversos, como “La herencia germánica”, “Cristianismo y cultura”, “Iglesia y Estado”, “El influjo de la sinagoga”, “La supervivencia de la antigüedad”, “El Clasicismo”, “El Derecho Romano”, “La lengua latina”, “Dinamismo europeo”, “La expansión cristiana”...

por citar algúns e así mesmo por deixar constancia de que non é éste un ensaio literario, anque non se renuncie, loxicamente, ás mencións necesarias para o fundamento das teses. *Los cimientos de Europa* é un libro de fonda preocupación cultural, de ansias de esclarecemento, un alarde de saber posto ó alcance de moitos por medio dunha prosa pulida, elegante e concisa, pois para o mestre, como para Cervantes, toda afectación era mala, e, como para Gracián, a escritura ampulosa nunca se levou ben coa claridade e o propósito docente. Inútil sería encarece-la vixencia, tanta ou máis que a dos xa citados, deste libro esencial.

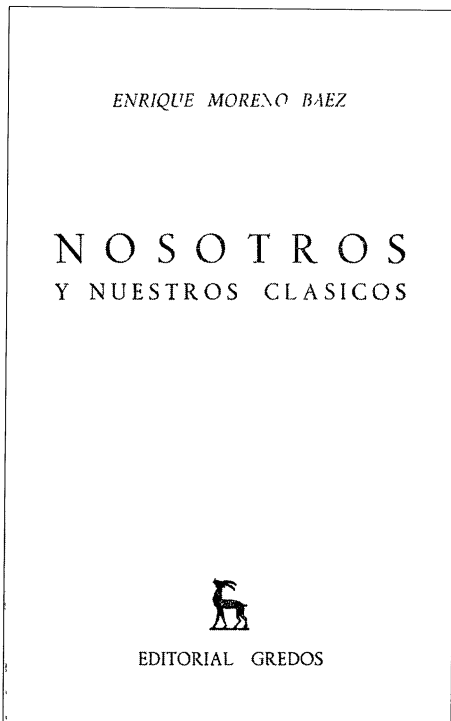


Diego de San Pedro

CARCEL DE AMOR

Edición de
Enrique Moreno Báez

CATEDRA



Dos cinco capítulos engadidos que, como xa dixemos, se ofrecen como primicia póstuma do que ía se-lo tomo segundo da triloxía- fala o primeiro da estrutura de Europa, dos iniciais albores dos sentimentos nacionais e do seu desenvolvemento. Os tres seguintes abordan o influxo dos monxes cluniacenses e cistercienses na expansión da espiritualidade, das artes e doutros aspectos da cultura, do estilo románico, de xograres e de trovadores. Queremos facer mención moi especial do quinto e derradeiro "La invención del amor", que, tanto polo seu ilustrador contido como pola finu-

ra e sensibilidade da exposición, forma por si só unha peza de indispensable lectura dentro do conxunto.

• • •

"Moreno Bález" para uns, "don Enrique" para os máis achegados, deixou en Galicia imborrables recordos entre os numerosísimos alumnos que asistiron ás súas clases nos cursos comúns da Licenciatura en Filosofía e Letras, e naqueles que, gracias ó empeño del, puidemos estudar xa Filoloxía Románica nunha Universidade que, antes do 1962, non ofrecía outra opción para Letras ca Dereito e Historia. Moitos somos hoxe os profesores de Literatura que lle debemos boa parte da nosa vocación.

Adicada a todos nós concibiui a idea de publicar paulatinamente unha serie de "Cartas a mis discípulos", de indubidable trasfondo neoclásico, nas que vertía, xunto co seu afecto, a súa irrenunciable paixón didáctica e, desde logo, a súa longa experiencia na vida e na Universidade. Deu a coñecer títulos como "Carta sobre los intelectuales y la política", "Carta sobre el arte de envejecer", "Carta sobre la necesidad de la investigación" ou "Carta sobre la expatriación". Non houbo tempo para outras, pero nós soubemos así que ata o mesmo final estiveramos a ocupa-lo seu pensamento.

Se para algunhas persoas que só puideron velo de lonxe don Enrique

aparecía como un home serio e ás veces severo, os favorecidos coa sorte da súa amizade disfrutamos abondo das extraordinarias dotes de conversador e da simpatía sevillana -filtrada polas exquisitas maneiras- que sempre conservou.

En efecto, un pequeno núcleo dos seus alumnos fómo-los elixidos. O noso interese e as nosas cualificacións na súa asignatura resultaron determinantes. El tiña vocación de mestre e nós de discípulos. Non fixo falla máis.

Así comezaron de vez en cando as invitacións a toma-lo té -costume inglés que nunca abandonou- na súa fermosa casa da praza de Feixoo, un primeiro piso dun pazo construído por Andrade nos inicios do século XVIII, pazo que parecía feito para él, para aquel seu espírito tan exquisito e aristocrático e, sen embargo, tan aberto connosco. Naquelas tardes a súa muller, dona Rosa Castillo, licenciada en Semíticas e catedrática de Inglés, desvivíase por compracernos e convertíase ós nosos ollos en exemplo vivo de tódalas virtudes imitables, de toda intelixencia e discreción.

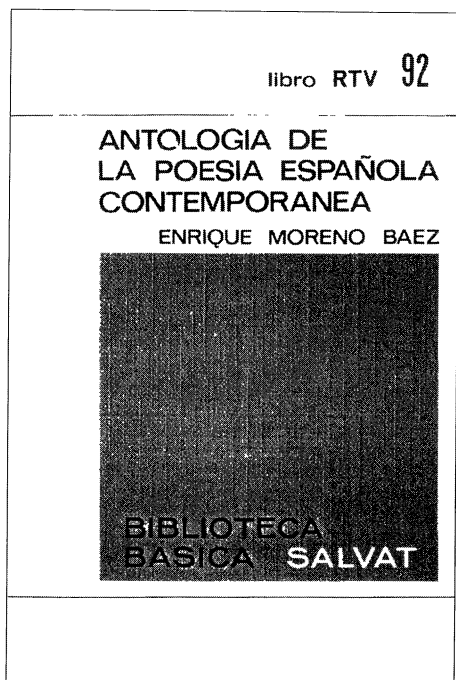
No salón de don Enrique tiñámo-lo segundo punto de encontro cara á nosa formación despois da aula. A el, incansable conversador e dono dunha insólita memoria, gustáballes analizar os feitos culturais alumeándoos con tódolos coñecementos posibles e recordar aquilo do seu pasado que



puidese contribuír a aumenta-la comprensión de etapas e sucesos moi recentes que nós, pola nosa xuventude, non puideramos vivir.

Falábanos con ponderación tanto dos seus amigos coma dos que non o foran tanto, da súa filiación política -oposto ó réxime de Franco, declarábase demócrata-cristián convencido e monárquico accidentalista de don Juan-, dos máis de tres lustros que se vira obrigado a pasar lonxe de España, do ruído dos avións e das bombas sobre Inglaterra, da tremenda insuficiencia das cousas de primeira necesidade durante a guerra, de como un Nadal tive-

ra que vende-lo reloxo para mercárlle-los xoguetes ós seus fillos, das amizades do exilio, entre elas a de Cernuda, que, cando ía invitado, en Londres, a comer á casa dos Moreno, era tamén agasallado por eles cun, naquel tempo inapreciable, anaquiño de xabón.



Nestas tertulias buscaba o mestre vence-los silencios dos máis tímidos e, coa delicadeza da que sempre deu mostras, facíanos intervir, expoñe-las nosas ideas ás veces aínda tan inseguras, tan cheas de rubores. Aprendemos así a manifesta-las nosas dúbidas, a dialogar uns cos outros e, por riba de todo, a admirar nel os sólidos coñecementos

que posuía da Biblia e da Igrexa, da Arte e da Historia, da Filosofía e da Teoloxía. A nós parecíanos que os saberes de don Enrique non se esgotaban nunca, o mesmo que a atraente capacidade de suxestión das súas verbas.

Lembraba con orgullo os seus primeiros discípulos en Oviedo, José Caso González e Angelines Rodríguez Arango. De seguida nos decatamos de que ese mesmo sentimento desexaba poder prolongalo en nós, daquela tan novos. Moitas veces dicía que non podía querernos coma fillos -tiña dez, algúns deles da nosa idade e benqueridos compañeiros de estudos-, pero que nos apreciaba como a sobriños. Así aumentaba o mestre o noso afecto, as nosas inqedanzas, o noso senso de responsabilidade.

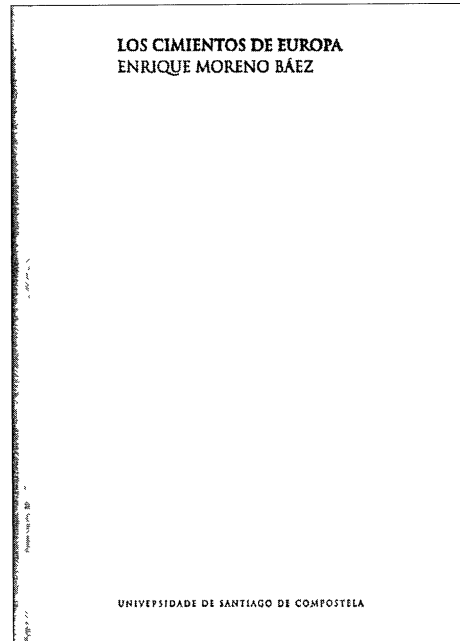
Don Enrique distinguíase dos outros profesores por un detalle da súa vestimenta: os chalecos. Eran chalecos ingleses, algúns deles de cores asombrosas para aquelas datas nas que os homes, mesmo os estudantes, raramente saían das gamas do gris. A nós explicábanos que unha persoa que imparte clases debe tratar de non causar impresión de monotonía nos alumnos, nin coas súas leccións nin coa súa maneira de presentarse diante deles. Por iso aconsellábanos coida-la indumentaria e mesmo incluír de vez en cando algo chocante nela que puidera servir de chamada e de reclamo para os máis distraídos. Velaí a explicación dos famosos

chalecos, tan extravagantes para os que non podían sospeita-la funcionalidade pedagóxica que el lles atribuía.

Naturalmente había outras cousas menos externas que o individualizaban. Formado durante tantos anos na que Iglesias Feijoo chama a “escuela inglesa”¹¹ non podía concibi-las clases de Literatura tal como adoitaban impartirse na meirande parte das Universidades españolas daqueles tempos. Por iso, previas unhas nocións informativas sobre os autores, a súa época e as condicións de todo tipo que neles puideran actuar, tiñamos que le-las obras -unha lista enorme cada curso- para poder discorrer e razoar ante calquera pregunta que a el se lle ocorrera proponer. Isto, que agora parece elemental, era unha ousada innovación. Tanto que, cando estivera en Oviedo, un comité de nais lle fora reprobar que esixira a lectura dunha obra tan inmoral como *La Celestina*, inapropiada, en especial, para cándidas señoritas universitarias. Así andaban as cousas. Por fortuna, en Santiago non houbo queixas de tan beatos dengues.

Procuraba sempre que puidese-mos coñecer cantos profesores de fama pasasen por aquí. Na súa casa falamos por primeira vez con Rafael Lapesa, Julián Marías, Dámaso Alonso, Bruté Ciplijauskaitė (non sei quen, cunhas pingas de algo, lle deixou inservibles uns zapatos noviños a esta doutora lituana sen que ela semellara inmutar-

se), Andrew P. Debicki, Camilo José Cela e moitos máis. Estaba don Enrique sempre atento á progresión da nosa aprendizaxe.



Por iso, tan pronto como nos licenciáramos, tratou de que o acompañáramos ós congresos. De dona Rosa, que sempre ía con nós, aprendín por pura observación, e entre outras moitas cousas inesquecibles, a non me queixar nunca do cansancio que os viaxes e os simposios poden provocar. Recordo moi especial gardo dun en Salamanca, no que compartimos conferencias e mesa con Martín de Riquer, Edward

11 Vid o aludido *Los cimientos de Europa*, Universidade de Santiago, 1996, p XXX



Neste Pazo de principios do século XVIII, obra de Domingo de Andrade, situado na praciña de Feixóo, viviu durante moitos anos don Enrique Moreno Báez

M. Wilson (“¡Se me ponen los pelos de punta!”, era o seu retroso, pronunciado con forte acento inglés), Noël Salomón, Miquel Batllori, Guido Mancini (teño que recoñecer que, por primeira e única vez na miña vida toda, estiven a piques de me durmir nunha disertación, mentres este querido profesor falaba sobre Arias Montano, con tan abondosas citas latinas que a penas deixaban entreoí-lo texto en español), Francisco Rico, Edmond Cross e outros. Fixémo-lo regreso a Santiago por Ciudad Rodrigo, Coimbra, Porto,... sen que houbera edificio, museo ou cu-

runcho histórico-artístico que nos quedase sen comentar debidamente.

Acompañámolo noutra ocasión ós Cursos da Universidade Menéndez Pelayo, que se celebraban no pazo da Magdalena en Santander. Unha serie de ilustres investigadores desfilaron polas aulas. Disfrutamos de novo da compañía de Mancini e de Cross, e tamén coñecemos a Hans Flasche. Mais a estrela incuestionable dos invitados foi esta vez Maurice Molho. É moi posible que endexamais me sexa dado asistir a unha conferencia tan viva e apaixonada en

xestualización. O profesor Molho, quevedista e case vivo retrato de Quevedo, era coxo, pero tan áxil que se movía a toda velocidade nos ocos paralelos que quedaban entre as cadeiras ocupadas polos asistentes. Unha lección maxistral de equilibrio acabou por sumarse á da súa impresionante sabedoría.

A amizade entre Moreno Báez e o profesor Guido Mancini foi moi estreita. Os dous se deleitaban no estudio de cuestións teolóxicas e eran ferventes católicos. As máis importantes investigacións de Mancini versan sobre mística española. De todo isto xurdiu unha invitación da Universidade de Pisa a don Enrique e a todo o seu Departamento. Alá fomos, co propósito engadido de botar pola nosa conta unha semana en Roma. Penso que, como ía quedar demostrado, esta viaxe era moi importante para él. Imos vendo que, á parte da nosa formación literaria, se preocupaba intensamente pola nosa cultura, e o feito de poder amosarnos Pisa, Florencia e *Gli Uffizi*, Siena, os Museos Vaticanos e tódalas maravillas que en Roma se concentran foise facendo, ó longo dalgún tempo, unha das súas principais ilusións. Mais en Roma afluíron os primeiros síntomas da súa enfermidade. Todos nos decatamos de

que algo lle pasaba, pero mantívose en pé e non alterou en nada os proxectos que para nós fixera. Non perdeu o sorriso e rematou, coa enteireza de ánimo que sempre o caracterizou, aquela fermosa excursión, que foi a derradeira.

Eu falaba moitas veces con el da vida e da morte, do ceo e do inferno. Dicialle que non cría neste último, explicáballe as razóns e sempre se ría de min. Abraíábame e confundíame oponéndome os argumentos máis sólidos, e rematabamos rindo os dous. En canto á morte, el admiraba a serenidade de don Rodrigo no diálogo que con ela mantén nos versos de Jorge Manrique. Tamén recordaba a Lorca: "Compadre, quiero morir / decentemente en mi cama". Don Enrique endexamáis mentou a morte con tristura. Penso que un raio de fortísima esperanza substituía a dor por todo o que puidera deixar aquí. E tan serena foi a súa morte como el a desexaba.

Vinte anos despois, entre datos académicos e anécdotas, seguimos a lembrar un home que dicía non poder ama-los seus discípulos coma fillos. No corazón de moitos pervive, sen embargo, a admiración ó mestre e a veneración ó pai que sempre soubo ser.





Estudios

- ⇒ Reflexións sobre a aprendizaxe do galego como L2
Xulia Fernández Fernández
- ⇒ Os problemas de disciplina na escola: causas e solucións
José Pedro Morais Gallego / M^a José Pérez
- ⇒ A psicoloxía educativa no marco do ensino secundario
Manuel Baña Castro / Dina García Leiras / Ramón González Cabanach
- ⇒ A avaliación da linguaxe na escola
Santiago López Gómez
- ⇒ A teoría do Floxisto
Manuel R. Bermejo

REFLEXIÓNS SOBRE A APRENDIZAXE DO GALEGO COMO L2

Xulia Fernández Fernández
Cefocop. Lugo

1. CONSIDERACIÓNS PREVIAS

O proceso de ensino-aprendizaxe da lingua en comunidades bilingües pode provocar situacións de conflito lingüístico, conflito que implica ter que tomar decisións, conxuntamente, profesores dunha e doutra materia á hora de concretar e secuenciar contidos no marco do Proxecto de Centro. Para poder tomar esas decisións débese ter en conta: 1) que a aprendizaxe dunha lingua é a adquisición e o desenvolvemento das estratexias necesarias para comunicarse e que o protagonismo ha de ser do alumno, xa que é quen aprende; 2) que a sociedade de hoxe camiña cara a un plurilingüismo; e 3) que a escola non pode vivir de costas a esta realidade, por iso, partindo da L1, debe adquirirse a L2, -o galego, no noso caso.

2. ADQUISICIÓN DA L2

2.1 COMUNIDADES BILINGÜES

As demandas da sociedade actual esixen a adquisición doutras linguas

que non son faladas na comunidade de residencia e que polo tanto non son aprendidas dun xeito natural, senón que requiren un proceso de aprendizaxe programada en situación formalizada de ensinanza. En comunidades bilingües tamén se dan situacións nas que se debe aprende-la segunda lingua fóra do ambiente familiar. Habería que matizar, así e todo, algunhas diferencias entre os bilingües que adquiren simultaneamente ámbalas dúas linguas de xeito natural e aqueles que adquiren a L2 cando a L1 xa está afianzada e que require un proceso escolar. No primeiro caso atópanse os bilingües *familiares*, aqueles nenos e nenas que están en contacto coas dúas linguas desde a súa infancia. Os estudos realizados sobre a evolución dos nenos bilingües din que nos primeiros pasos do proceso lingüístico tenden a usar un léxico fusionado. Actúan como se o repertorio de palabras procedentes das dúas linguas que manexan procedesen dun só sistema (M. Pérez Pereira, 1990, 96-97), para pasaren logo a diferenciarlos dous léxicos. A maior parte

dos estudiosos do tema, desde Ronjat (1913) ata Taechener (1983), coinciden en afirmar que un neno que desde a súa primeira infancia está en contacto frecuente con dúas linguas, contra os cinco anos convértese nun *perfecto* bilingüe, e non só é quen de manter separados os dous sistemas lingüísticos e de elaborar mensaxes coa mesma competencia nun e noutro, senón que tamén pode traspasa-las mensaxes dun ó outro. Isto demostra que a adquisición dunha segunda lingua moicedo e cun nivel de comprensión semellante á primeira está dentro das posibilidades dun neno normal, e que non interfere co seu desenvolvemento intelectual e persoal nin atrasa o seu desenvolvemento lingüístico (Siguán, 1993, 17).

Outros investigadores indican que o fenómeno da mestura de códigos en nenos bilingües era substituído contra os 4 anos polo cambio de código, o que xa supón un grao de conciencia lingüística de dous sistemas diferentes, que rexe a variación da fala en función dos interlocutores e da situación (Taeschner, 1983; Moreno Zazo, 1988, Miller, 1989, citados por Pérez Pereira, 1990). De Bouwer (1990) sinala que unha nena estudiada por ela entre os 2,7 e os 3,4 anos incluía elementos de mestura de códigos que un adulto non facía, e ademais dirixíase a falantes monolingües en emisións mesturadas ou na lingua coa que o falante non estaba familiarizado; sen

embargo, De Bouwer afirma que a idade a habilidade para cambiar de código está xa presente en nenos bilingües, o que supón un meirande control dos procesos de atención selectiva e produción da linguaxe, e tamén unha maior capacidade de análise da mesma.

O desenvolvemento ou adquisición da L2 no ámbito escolar, cando o neno xa dispón dunha certa comprensión na L1, require procedementos diferentes, xa que dificilmente poderá constituír un medio tan natural e estimulante como é o familiar para a adquisición desa segunda lingua.

Nas comunidades bilingües, con frecuencia existe un tratamento premeditado do tema da lingua de uso escolar e os gobernos propoñen nos seus sistemas educativos diferentes solucións que responden a políticas educativas distintas. Para Lambert (1972) a solución máis axeitada en comunidades bilingües é exercer unha discriminación positiva respecto da lingua socialmente minorizada, sobre todo nos primeiros anos de escolaridade. Esta solución propónse tamén no Marco Curricular da Reforma Educativa de Xunta de Galicia (p. 18-19) e responde ó que Lambert chama *bilinguismo aditivo*, no que o dominio da L2 non supoña o abandono da L1 e que os novos falantes sexan quen de expresárense en ámbalas dúas linguas en calquera circunstancia.

2.2-FINALIDADES DO ENSINO DO GALEGO COMO L2

a) Bilingüismo

No Marco Curricular da Reforma Educativa de Galicia (1989), díse: "... Á hora de establecer as bases para esta planificación, é preciso ter en conta as experiencias desenvolvidas noutros países. Neste sentido, as investigacións sobre sistemas educativos bilingües en sociedades diglósicas -como é o caso da sociedade galega- teñen coincidido en xeral nunha serie de conclusións básicas sobre os efectos dos distintos programas de ensino bilingüe ata o de agora experimentados. [...] Pódese observar que só os chamados 'programas de inmersión' permiten a aprendizaxe consistente nas dúas linguas, tanto na minorizada socialmente (o galego, no noso caso) coma na socialmente prestixiada (o castelán). Débese isto ós efectos opostos do que Lambert -a partir dos seus estudos realizados en Canadá a mediados dos anos 60- chama **bilingüismo aditivo e bilingüismo sustrativo**" (p. 17). Segundo Lambert, naquelas comunidades nas que hai un amplo e consciente desexo de conseguir unha sociedade bilingüe, debe darse prioridade a aquelas linguas que teñen máis posibilidades de se deixaren descoñecidas. Dedúcese, segundo estas teorías, que no caso galego sería beneficioso un programa de inmersión.

Cumpriría matizar, sen embargo, qué obxectivos se queren acadar cos

programas de inmersión ou cales son as dificultades que hai que ter en conta, así como os resultados do ensino tradicional para unha boa competencia comunicativa en ámbalas dúas linguas.

En xeral, considérase que o obxectivo da aprendizaxe dunha lingua é a adquisición -ou mellora- da competencia do discente, ou sexa, mellora-la capacidade de comunicación. A distinción chomskiana entre o coñecemento particular que todo falante oínte posúe da propia lingua e os medios para utilizala (competencia) e o acto particular de interpretar e producir enunciados en función desa competencia (actuación) foi un paso importante para o desenvolvemento da psicolingüística. A partir desta teoría outros investigadores establecen que o concepto de competencia lingüística remite ó concepto de competencia comunicativa (Serra, 1994, 77). Para a mellora desa competencia cómpre desenvolver non só a capacidade oral entre as persoas que interveñen no coloquio, senón todo o abano de posibilidades que abarca a interacción lingüística, incluída a interpretación de textos. Tense discutido moito sobre cales son os factores que interveñen nesa competencia comunicativa e cales son as condicións para adquirila; estas parecen ser complexas, xa que, por unha banda, témo-los compoñentes estrictamente lingüísticos e, por outra, os aspectos socioculturais (Monteagudo, 1990, 132).

b) Mellora da competencia comunicativa

Hymes (1967) introduce o concepto de **competencia comunicativa** para indicar que se necesitan outros tipos de coñecementos ademais da gramática para poder usa-la lingua con propiedade, e Canale (1981) distingue catro factores á hora de avaliar esta competencia:

1) A **competencia gramatical** supón o coñecemento dun vocabulario básico e o dominio das regras estruturais elementais que habilitan para a comprensión e produción de enunciados que teñan sentido. Esta competencia responde ó significado convencional.

2) A **competencia sociolingüística** supón unha habilidade para usar e interpreta-los enunciados dependendo da situación na que aparecen; para determinar este significado contextual hai que ter en conta as características persoais dos interlocutores, as súas relacións afectivas, as intencións comunicativas, ademais do tema e o escenario onde se produce. Está claro que a competencia sociolingüística engádelles ó significado convencional outros significados contextuais.

3) A **competencia discursiva** é a capacidade para percibir e conseguir a coherencia dun texto con sentido global propio a partir dos enunciados que o forman.

4) Considérase **competencia estratéxica** o uso de tácticas comunicativas verbais e non verbais. Esta é especialmente útil no caso de competencia nunha lingua distinta da materna.

A estes aspectos propiamente lingüísticos debe engadirse unha **competencia sociocultural**: a lingua fai referencia a un tecido sociocultural no que a usan os falantes nativos; así pois, o grao de competencia estará en relación da familiaridade do discente co contexto sociocultural. A comunicación é unha actividade social que implica os esforzos coordinados de dous ou máis individuos (Monteagudo, 1994).

3. SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE GALICIA

A situación sociolingüística de Galicia, segundo G. Rojo, constitúe un caso de bilingüismo social de carácter diglósico no que se dá un alto grao de bilingüismo individual. Hai bilingüismo individual -afirma Rojo- naquelas persoas que acadaron un dominio estable nos dous sistemas lingüísticos. O bilingüismo social prodúcese no seo da comunidade na que funcionan as dúas linguas. Os estudiosos do caso galego consideran a situación sociolingüística de Galicia como diglósica (Alonso Montero, 1973). No Deseño Curricular Base de Educación Primaria da Xunta de Galicia (1991), e no Marco Curricular (1989) faise referencia a esta situación.

O bilingüismo, lonxe de ser excepcional, é unha situación que afecta á maior parte da poboación mundial, pois sabemos que existen múltiples comunidades nas que os individuos aprenden dúas linguas dun modo natural, por estaren en contacto con elas, e tamén son innumerables as zonas xeográficas de limitada extensión nas que conviven varias linguas -existen máis de 4.000 para uns 200 estados nacionais-. Así pois, o contacto entre linguas é un feito cotián e universal.

O estudo publicado no ano 1994 pola RAG, *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*, proporciona os últimos datos sobre este tema na nosa comunidade lingüística.

Neste volume os autores din na "Presentación": "O estudo tenta ofrecer unha visión actual e rigorosa dos dous elementos nucleares da configuración sociolingüística da nosa comunidade: a lingua inicial e a competencia lingüística en galego" (p. 9).

Os datos deste traballo foron obtidos entre abril e setembro do ano 1992 (p. 27) nunha poboación de máis de 16 anos. Segundo os autores, o estudo advirte da importancia que adqui-

ren para unha axeitada comprensión da situación sociolingüística de Galicia aspectos como o influxo da realidade cultural nos feitos lingüísticos, ou aspectos que en principio poden considerarse como paradoxos, como é o caso de que a maior competencia escrita en galego se atope -agás as variantes de hábitat e idade- naqueles individuos que non aprenderon a falar nesta lingua. Entre as razóns que dan os autores para a elección da poboación de máis de 16 anos está o feito de que a poboación escolar foi máis estudada neste eido; efectivamente, constatamos que hai numerosos traballos, tanto investigacións no ámbito particular coma no institucional, sobre a poboación escolar¹. Eu dispoño duns datos elaborados por min, case simultaneamente ós da RAG -abril, maio e xuño do ano 1992- pero con poboación escolar, alumnos de 5º e 8º de EXB (10-11 e 13-14), cuns 1200 escolares de 25 centros da provincia de Lugo².

A relación entre os falantes de galego e a idade dos entrevistados está posta de manifesto no devandito estudo da RAG, no que se di que aínda que a porcentaxe de galego-falantes iniciais é considerablemente alta no conxunto de Galicia, ó ter en conta a idade dos

¹ H Monteagudo, e outros (1986), *Aspectos sociolingüísticos do bilingüismo en Galicia segundo os alumnos da 2ª etapa de EXB*, Xunta de Galicia

X Rubal Rodríguez e M Rodríguez Neira (1987), *O galego no ensino público non universitario*, Consello da Cultura Galega

X Rubal Rodríguez (dir) (1992), *Aproximación á situación da lingua no ensino non universitario (Preescolar e EXB)*, Xunta de Galicia

² Estes datos están na UNED, onde os presentei como "Memoria de traballo de investigación" para os cursos de doutoramento en outubro do ano 1994. Unha parte deles está publicada na *Revista Galega do Ensino*, nº 2, 1994

entrevistados percíbense diferencias significativas entre os distintos grupos; mentres un 81,8% dos maiores de 65 anos é monolingüe inicial en galego, entre os máis novos (grupo de 16 a 20 anos) a porcentaxe baixa ata o 34,4%. Está claro que a porcentaxe de galego-falantes iniciais é moito maior nos grupos de máis idade -só un 11,3% dos entrevistados maiores de 65 anos aprendeu a falar en castelán-. Obsérvase así mesmo que a porcentaxe de castelán-falantes iniciais aumenta progresivamente a medida que diminúe a idade dos entrevistados, acadando un 35,2% entre os de 26 a 35 anos, ou chegando a un 45,9% de lingua inicial castelá nos entrevistados menores de 20 anos (pp. 39-41).

Segundo a miña enquisa, manifestan que aprenderon a falar:

1) só en galego, un 22,83% dos entrevistados; 2) un 38,05%, en galego e castelán, e 3) o 38,23%, só en castelán. Parece que a porcentaxe de monolingües iniciais en galego segue a diminuír na poboación de menos idade -segundo os meus datos-. Por outra banda, observamos un aumento considerable de bilingües iniciais; nos menores de 25 anos, segundo o traballo da RAG (lémbrese que corresponde a maiores de 16), teñen como lingua inicial as dúas arredor dun 25% dos entrevistados (p. 44), mentres que no grupo dos escolares (de 11 e 14 anos) un 38,05% confesa que aprendeu a falar en galego e castelán,

segundo os datos totais; se temos en conta o lugar de nacemento, as porcentaxes poden variar de xeito significativo respecto da primeira lingua. Así, na poboación escolar de hábitat urbano só un 10,58% aprendeu a falar en galego fronte ó 62,86% dos nados no hábitat rural; sen embargo, o grao de bilingüismo non amosa grandes diferencias nun e noutro grupo, un 38,50% /33,33% urbano e rural respectivamente.

Noutro punto do meu cuestionario sobre a lingua de uso “¿Que lingua falas habitualmente?” observámo-las seguintes respostas:

1) Só galego, o 8,14%; 2) máis galego ca castelán, o 25,04%; 3) máis castelán ca galego, o 48,05%, e 4) só castelán, o 18,76%.

Hai un considerable descenso de falantes monolingües en galego con respecto ós que o teñen como lingua inicial (22,83% / 8,14%). Destes datos queremos tirar conclusións positivas, como é o caso do aumento do bilingüismo -arredor do 73% confesa empregar ámbalas linguas-, aínda que teríamos que manexar este dato con reservas; pois os que din “máis castelán ca galego” pódese entende-lo dito no sentido de que o uso da lingua galega queda reservado a situacións comunicativas de carácter diglósico.

Temos, así mesmo, outros datos que nos parecen relevantes con respec-

to ó uso da lingua galega polos escolares, segundo os interlocutores. Así, observamos que o 23,77% dos entrevistados se dirixen sempre en galego á súa nai; e sempre en castelán, o 31,67%. Nas súas relacións cos irmáns aprécianse algúns cambios de código: sempre en galego, un 21,53%, e sempre en castelán, o 48,55% (cf. co 23,77% e 31,67%, coa nai). Se seguimos observando os comportamentos lingüísticos cos membros da familia, outro elemento de análise que cremos relevante é o referido á lingua empregada cos avós: sempre galego, o 38,03%, fronte ó 26,84%, sempre castelán. Advertimos nestes datos que os máis novos cambian de código, segundo sexan os interlocutores, perdendo vixencia o uso do galego a medida que as xeracións son máis novas³.

Deste traballo entresacamos tamén a cuestión “Aprendiches a ler”, coas seguinte respostas:

1) en galego, o 3,84%; 2) en galego e castelán, o 31,53%, e en castelán, o 63,84%. Obsérvase a baixa porcentaxe de alumnado que aprendeu a ler en galego en contraste cos que aprenderon a falar só nesta lingua (3,84/ 22,83%).

A cuestión “Cualifica a capacidade que cres ter en galego”, tendo en conta as tres subcompetencias, aporta o seguinte resultado:

A) Para falalo:

1) Ningunha, 2,83%; 2) pouca, 21,00%; 3) bastante, 59,63% e 4) moita, 16,35%.

B) Para escribilo:

1) Ningunha, 2,77%; 2) pouca, 27,03%; 3) bastante, 57,10%, e 4) moita, o 13,10%.

C) Para entendela:

1) Ningunha, o 2,98%; 2) pouca, 13,95%; 3) bastante, 45,77%, e 4) moita, o 37,76%.

Se sumámo-las respostas de “bastante” e “moita”, como vocábulos que poden inducir a confusión na valoración, e os tomamos como un valor global positivo, observamos que cren ter bastante ou moita capacidade para entendela galego o 83,53% dos entrevistados; o 75,98%, para falalo, e o 70,86%, para escribilo. Debemos aclarar que a valoración da competencia é subxectiva, pois non se aplicou ningún tipo de proba apreciativa; esta alta competencia que manifestan ter non supón o uso da mesma. Estes datos veñen coincidir cos da RAG, xa que son os máis novos os que din ter unha mellor competencia na comprensión e expresión escrita; por exemplo: entre 41 e 65 anos, din ter competencia para

³ Cando tentamos pescudar o porqué destes comportamentos fóra da enquisa- as respostas, en xeral, amosan solidariedade cos interlocutores

escribir un 23,7%; para ler o 35,3%, fronte ó 64,1% e 72,9%, respectivamente, no grupo de 16 a 20 anos.

Polo que respecta a outro punto, tamén relacionado coa adquisición da segunda lingua, os entrevistados responden á cuestión: “¿Onde pensas que aprendes mellor galego?”, do seguinte xeito:

1) Na casa, 8,07%; na escola, 70,83%; oíndo a RTVG, 4,26%, e lendo, o 16,84%. Obsérvase a alta valoración da escola para a aprendizaxe da lingua. Referida tamén a este eido temos outra cuestión: “Ámbito no que se adquiriu a segunda lingua”, que deita o seguinte resultado:

1) Familiar, 37,61%; 2) amigos, 4,90%; 3) escola, 56,61%; e 4) outros, 0,90%. Parece clara a relación entre a adquisición da segunda lingua e o ambiente escolar. Estes datos chocan cos da RAG, xa que a familia é aquí vehículo fundamental da aprendizaxe, co 84,5% dos entrevistados; escola, 5,5%; outros, 8% (referidos á totalidade da poboación)

A adquisición de calquera contido está vencellada ás actitudes afectivas positivas ou negativas que posúe o individuo; de aí que nós propuxemos tamén algunha cuestión para a determinación da estima da lingua galega ou as crenzas sobre o seu uso. Así, á cuestión “Ámbito máis adecuado para o uso do

galego”, responden: 1) ningún, o 5,88%; 2) familiar e coloquial, o 39,91%; 3) cultural e científico, o 9,23%, e 4) todos, o 44,89%. A porcentaxe de alumnado que cre que a lingua galega debe ser relegada a usos familiares e coloquiais estimamos que está por encima do esperado, xa que logo este alumnado foi alfabetizado en galego.

4- REFLEXIÓNS FINAIS

Despois dunha análise sucinta da situación sociolingüística de Galicia, vistos algúns aspectos teóricos das propostas educativas con respecto á lingua, e as teorías dalgúns investigadores no tema da adquisición da segunda lingua nas diferentes situacións de aprendizaxe, consideramos que a lingua galega non goza dunha situación óptima para a consecución dun “bilingüismo equilibrado”, e para ser usada como vehículo habitual de comunicación, mesmo entre os que a teñen como lingua inicial. Daquela facemos estas reflexións:

a) A adquisición do galego como L2 queda reducida case exclusivamente ó ámbito urbano, e na súa maioría faise no ambiente escolar.

b) O bilingüismo educativo é difícil e obriga a poñer en práctica toda clase de estratexias e recursos pedagóxicos para acadar uns resultados que se poidan considerar como satisfactorios.

c) Cando nunha comunidade se empregan dúas linguas, adoitan ter roles distintos e diferente prestixio social en relación coa influencia e o poder, ligados a unha ou outra función; no caso de Galicia, a lingua de seu leva a peor parte, aínda que nos últimos tempos estase constatando un cambio nos parámetros da súa valoración social.

Para unha actuación pedagóxica cómpre preguntarse en primeiro lugar: ¿Que saberes deben dominarse para que a L2 -lingua B na nosa comunidade lingüística- chegue a empregarse en igualdade de usos coa L1?; ¿que estratexias debe empregar-lo profesor desa segunda lingua, que ademais é vehículo habitual de comunicación en boa parte da poboación do contorno do alumnado?; ¿que actitudes hai que desenvolver para a creación dunha afectividade de cara á esa L2?

Na tradición educativa española primaron os contidos de ámbito conceptual; no actual sistema preténdese desenvolver, ó mesmo tempo -e incluso priorizando-, outros contidos, como os procedementais e actitudinais. Estes deben constituí-lo foco de atención e ó redor seu organiza-lo resto das aprendizaxes.

Para dar resposta a algunhas dificultades teremos en conta os seguintes principios básicos de intervención educativa:

a) Partir do nivel de desenvolvemento e dos coñecementos previos do alumnado.

b) Motiva-lo alumno para logra-la aprendizaxe significativa.

c) Promove-la interacción na aula.

d) Respecta-la diversidade dos alumnos.

e) Poñer máis énfase no uso da lingua ca na aprendizaxe do código.

f) Facilita-la transferencia dos coñecementos da L1.

g) Partir de situacións comunicativas reais.

h) Propicia-la inferencia de significados.

Diremos, finalmente, que a priorización da lingua oral é o principio do que debe parti-lo ensino de calquera lingua; para iso é preciso dota-los alumnos das ferramentas necesarias para que sexan quen de expresárense con certa fluidez de acordo coa súa idade; cómpre, pois, por unha banda, deixar libre a oralidade espontánea, e por outra, crear situacións comunicativas nas que se desenvolvan estratexias da comunicación oral: saber escoitar, gardar quenda, pedir palabra... Os nenos que aprenden a lingua galega como

L2 deben adquirir ademais a competencia comunicativa necesaria que lles permita non só falar e comprender, senón tamén ler e escribir calquera tipo de mensaxe adaptada á súa idade, tendo en conta que, nunha primeira etapa, aprender lingua "é aprender a usala, manipulala, creala e recreala".

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Montero, X *Informe - dramático - da lingua galega*, Madrid, Akal, 1973
- Canale (1981) "From communicative preference to communicative language pedagogy", en J Richards e R Schmidt (Eds) *Language and Communication*, New York, Longman
- Chomsky, N (1965) *Aspect of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass, MIT Press
- Fernández Rodríguez, M, e M Rodríguez Neira, (coords) (1994) *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia* A Coruña, Real Academia Galega
- Halliday, M A K (1975) *Fundamentos de desarrollo del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1982
- Lambert, W (1972) *Bilingual education of children The St Lambert Experiment* Rowley, Newbury House
- Monteagudo, H, e outros (1990) "Consideracións básicas para a renovación dos métodos de aprendizaxe do galego", *Cadernos da lingua*, 1, 131-144
- Hymes, D (1967) "Studying the Interaction of Language and Social Life", *Foundation in Sociolinguistics An Ethnographic Approach*, Londres, Tavistok, 1977
- Pérez Pereira, M (1990) "A lingua da escola reflexións sobre da política lingüística no ensino dende a psicolingüística evolutiva", *Cadernos da lingua*, 1
- _____ (1994) "Adquisición da primeira e segunda linguas Bases psicolóxicas e psicopedagóxicas", en B Silva Valdivia (coord) *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico*, Santiago, ICE, Universidade de Santiago de Compostela
- Rojó, G (1981) "La situación lingüística gallega", en *Revista de Occidente*, 10-11, 93-110
- Ronjat, J (1913) *Le développement du langage chez un enfant bilingue*, París, Champion
- Serra, J M (1984) "La evaluación de la competencia lingüística en contextos bilingües", en B Silva Valdivia (coord) *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico*, ICE, Universidade de Santiago de Compostela
- Siguán, M (1993) "O ensino bilingüe Unha perspectiva de conxunto", *Cadernos da lingua*, 1, 13-30
- _____ e W Mackey (1986) *Educación y bilingüismo*, Santillana/Unesco
- Taeschner, T (1983) *The sun is feminine A study on language acquisition in bilingual children*, Berlín, Springer-Verlag

OS PROBLEMAS DE DISCIPLINA NA ESCOLA: CAUSAS E SOLUCIÓNS

José Pedro Morais Gallego
C.P. "Albino Núñez". Ourense

María José Pérez Fernández
C.P. "Vistahermosa". Ourense

1. INTRODUCCIÓN

Se temos en conta o número de estudos ó respecto, a gravidade dos diferentes problemas de disciplina no contexto escolar é un dos aspectos que máis interesa ós investigadores do tema.

Nas diferentes investigacións recóllese completas revisións sobre diversos estudos e clasificacións dos problemas de disciplina en función da súa gravidade. Entre estes traballos cabe cita-los de Jiménez e Bernia (1981), Jiménez (1983-1984), Gotzens (1984), Años (1988) e Mayor e outros (1989).

Todas estas revisións mostran os resultados sobre a avaliación das condutas disruptivas obtidos por varios autores: Wickman, en 1928; Schurp e Gjerde, en 1953; Hollins, en 1955; Mehers e Expósito, en 1968; Ziv, en 1970; Peiró e Carpintero, en 1978; Camp e Tech, en 1980; Handler, en 1981; Jiménez e Bernia, en 1981; Fernández

Pozar, en 1983; Witt e Robbins, en 1984 e Witt e Elliot, en 1984.

Como síntese das revisións efectuadas polos autores xa citados Jiménez e Bernia, Gotzens, Añaños, Mayor, ademais das dos autores deste traballo, cabe salienta-los seguintes estudos e clasificacións dos problemas de disciplina en función da súa gravidade.

A) Wickman (1928) presentoulles unha lista de 50 problemas de comportamento a 511 mestres de 13 escolas de diferentes Estados (USA) e a 30 clínicos (8 psiquiatras, 4 psicólogos, 13 traballadores sociais e 5 mestres de educación especial), todos eles de diferentes Centros ou Clínicas de tres cidades de diferentes Estados. Pedíuse-lles que ordenasen os problemas de acordo co grao de importancia que eles consideraban de cada un; a correlación de rango atopada entre clínicos e mestres foi de -0.11.

Este traballo ofrece os comportamentos seguintes entre os dez que o profesor considerou máis graves:

1. Actividade heterosexual.
2. Roubar.
3. Masturbarse.
4. Debuxar ou escribir notas obscenas.
5. Dicar mentiras.
6. Absentismo.
7. Impertinencias.
8. Crueldade, intimidación.
9. Enganar, copiar.
10. Estropea-lo material escolar.

Wickman concluíu, ademais, que os mestres prestan máis atención cós clínicos ás conductas agresivas dos alumnos, ás que violan as normas convencionais de moralidade e ás que interfíren as tarefas da clase. O persoal clínico mostrábase máis preocupado polas conductas relativas ó retraemento e as formas non sociais de comportamento infantil.

B) Shurp e Gjerde (1953) con base na mesma escala de Wickman, atoparon que os comportamentos máis graves para os profesores eran:

1. Crueldade, intimidacións.
2. Roubar.
3. Actividade heterosexual.
4. Impertinencias.
5. Infidelidade.
6. Estropea-lo material escolar.

7. Irresponsabilidade.
8. Dicar mentiras.
9. Desobediencia.
10. Debuxos e notas obscenas.

C) En 1955, T.H.B. Hollins, seguindo a Wickman, elaborou unha escala de conductas problemáticas (Táboa 1) para detectar e medir as actitudes dos profesores ante as diferentes conductas inadecuadas. Esta escala sería utilizada en numerosas investigacións, incluída a actual.

(TÁBOA 1)¹

Aplicando a escala, Hollins (1955) atopou que as puntuacións dos profesores agrupábanse en catro factores ou grupos de conducta, ordenados de forma decrecente:

- I Ofensas morais (tipo sexual e violencia).
- II Contra a autoridade do profesor.
- III Introversión e retraemento.
- IV Relativas á aprendizaxe escolar.

D) Mehers e Expósito (1968), utilizando de novo a escala de Wickman, obteñen a seguinte clasificación dos comportamentos máis graves:

1. Roubar.
2. Infidelidade.
3. Enganar.

¹ Vid o anexo final coas táboas citadas

4. Dana-lo material escolar.
5. Mentir.
6. Impertinencias.
7. Crueldade, intimidacións.
8. Desobediencia
9. Resentimento.
10. Debuxos e escritos obscenos.

E) En 1970, en Israel, e utilizando a mesma escala, Ziv recolleu como comportamentos máis graves valorados polos profesores os seguintes:

1. Crueldade.
2. Falta de honradez.
3. Agresividade.
4. Roubar.
5. Rabechas.
6. Egocentrismo.
7. Desobediencia.
8. Falar nas clases.
9. Nerviosismo.
10. Impertinencia.

F) Peiró e Carpintero (1978), utilizando a escala de Hollins con 120 profesores da Comunidade Valenciana (54 homes e 66 mulleres), atoparon que as conductas problemáticas se agrupaban en sete factores tal como expomos a continuación, na Táboa 2, en orde decrecente:

(TÁBOA 2)

G) Jiménez e Bernia (1981) empregan a mesma escala de Hollins, da mesma forma que Peiró e Carpintero, coa diferenza de que se aplica a profesores e alumnos, en total 206 profesos-

res e 2.441 alumnos, abos de 3º, 4º e 5º de E.X.B., procedentes de 71 colexios públicos e privados da provincia de Córdoba.

Os resultados obtidos poñen de manifesto que as conductas problemáticas escolares se agrupan en dez factores ou tipos de conducta problemática, de acordo coa opinión dos profesores. Con relación á opinión dos alumnos de 3º e 4º de E.X.B., agrúpanse en cinco factores e, segundo os alumnos de 5º curso, en seis.

Nas Táboas 3 e 4 observanse os factores obtidos en profesores e alumnos, respectivamente, e ordenados de forma decrecente segundo a gravidade das conductas.

(TÁBOA 3)

(TÁBOA 4)

Estes resultados de Jiménez e Bernia non son de todo coincidentes cos obtidos por Hollins no que se refire á estrutura factorial, pero son máis similares ós de Peiró e Carpintero (1978) nos aspectos xerais.

Obsérvanse notables diferencias entre as opinións de profesores e alumnos, tanto respecto á escala como ós factores; os alumnos entre eles non se diferencian respecto á gravidade estimada pola escala.

A partir dos resultados expostos nas Táboas 1 e 2, os autores consideran como factores máis graves, tanto para os profesores como para os alumnos, os que agrupan conductas agresivas e moralmente inadecuadas, cunha insistencia especial por parte dos alumnos sobre aquelas que *atentan contra a autoridade do profesor*; menos problemáticas considéranse as conductas alusivas á inseguridade e retraemento.

H) Handler (1981) presentou como problemas máis importantes, segundo a opinión de profesores e educadores, os seguintes:

1. Non prestar atención.
2. Falar sen permiso.
3. Levantarse do asento, hiperactividade.
4. Dana-la propiedade.
5. Abusar dos outros estudantes.
6. Enganar.
7. Chegar tarde á casa ou á escola.
8. Abandona-la escola sen permiso.
9. Pelexar.

I) Tamén clasificando os problemas de disciplina segundo a súa gravidade, Baer, Goodal e Brown (1983), tras lles presentar a 232 profesores dos tres últimos cursos de escolas primarias unha lista de seis problemas de disciplina para ordenar en función da gravidade, obtiveron os resultados seguintes de maior a menor gravidade:

1. Conducta física perigosa.
2. Disrupcións ou interrupcións na clase.
3. O reto á autoridade do profesor.
4. Violación dos dereitos dos demais.
5. Violación dos estándares sociais (mentira, roubo, linguaxe obscena, etc.).
6. Conductas *ilegais* (vandalismo, droga, alcohol, etc.).

J) Fernández Pozar (1983) realiza outro estudio de opinión dos profesores sobre a gravidade de diferentes conductas problemáticas. Utiliza a referida escala de Hollins con 505 profesores de centros públicos e privados da provincia de Cádiz no curso 1982-83, e obtén os seguintes resultados:

(TÁBOA 5)

Segundo se pode observar, os profesores avalían como máis graves as faltas contra a disciplina que consisten en conductas agresivas (orde 1^o, 3^o, 7^o, 9^o e 10^o), as que atentan contra a autoridade do profesor (orde 2^o), as que manifestan desinterese polas tarefas escolares (orde 4^o, 6^o e 8^o) e as condutas moralmente inaceptables (orde 5^o).

K) Witt e Elliot (1984), nun estudio que tiña por obxecto ve-la aceptación por parte dos alumnos do grao de intervención do profesor na clase, describen a ordenación que os alumnos

fan dos problemas en función da súa gravidade (en Añaños, 1988):

1. Non acaba-lo traballo frecuentemente.
2. Dicir palabras feas.
3. Falar durante un exame.
4. Xogar con obxectos punzantes.
5. Destruí-las cousas dos outros alumnos.
6. Desobedecer ó profesor.
7. Non prestar atención ó profesor.
8. Durmir na clase.
9. Pegar ós compañeiros.
10. Molestar a outro alumno.
11. Falar frecuentemente fora de turno e interromper.
12. Discutir na clase.
13. Correr pola clase.
14. Chegar tarde á clase.
15. Permanecer fóra do asento sen permiso.
16. Ter soños, soñar desperto.
17. Facer ruídos constantes có lápis.
18. Chorar.

En función das medias obtidas, os autores clasificaron os problemas en moi graves (do 1 ó 6), graves (do 7 ó 12) e pequenos (do 13 ó 18).

L) Witt e Robbins (1984), nun estudo similar ó anterior, utilizaron unha clasificación que incluía tres tipos de problemas en función do grao de severidade:

1. Problemas de condutas severos (estraga-las cousas dos outros alumnos).
2. Problemas de severidade moderada (linguaxe obscena).
13. Problemas pouco severos (soños).

M) Levin, Harvey e Hoffman (1984), realizaron un estudio sobre os problemas de disciplina na escola en función do grao de ocorrencia na clase (en Añaños, 1988). A clasificación dos problemas segundo a súa frecuencia, e de maior a menor ocorrencia, é a seguinte:

1. Falta de respecto polos outros alumnos.
2. Desinterese pola escola.
3. Falar excesivamente.
4. Falta de atención.
5. Falta de respecto ó profesor.
6. Chegar tarde.
7. Vandalismo.
8. Pelexarse.

N) Gotzens (1986) recolle unha clasificación dos problemas de comportamento en función das súas consecuencias, segundo interfiran o estudo ou perturben as relacións sociais na clase:

1. Comportamentos de indisciplina na clase que interfiren o estudo:
 - de motricidade grosa (levantarse),
 - comportamentos ruidosos,

- comportamentos verbais,
- comportamentos de orientación na clase,
- comportamentos de agresión.

2. Comportamentos de indisciplina ocasionados pola falta de responsabilidade social do alumno:

- comportamentos de roubo,
- absentismo escolar,
- palabras e xestos obscenos.

3. Comportamentos de indisciplina que perturban as relacións sociais na clase:

- comportamentos de fuxida,
- illamento social.

4. Comportamentos de indisciplina asociados a inmadurez orgánica do individuo:

- hiperactividade,
- distracción e inatención,
- folgazanería e demora.

Como se pode observar a través dos diferentes estudos existe unha relación entre a percepción dos problemas de disciplina e a evolución da sociedade, aínda que as valoracións son diferentes en función do tipo de escola, sexo ou experiencia do profesor.

Igualmente se observa un aumento do interese polo tema da disciplina e problemas de conducta nas aulas, acrecentado notablemente nos últimos dez anos.

2. OBJECTO, METODOLOXÍA E SUXEITOS DA INVESTIGACIÓN

O presente traballo de investigación partiu dun triple obxectivo:

a) Xuntar información sobre as actitudes, xuicios e modos de percibir as conductas problemáticas na escola por parte do profesorado de E.X.B. da provincia de Ourense.

b) Compara-los resultados cos obtidos por outros autores en similares investigacións.

c) Detectar posibles diferenzas significativas entre os suxeitos en función de diferentes criterios: idade do profesor, sexo, experiencia docente, nivel no que imparte, número de unidades do Centro, situación rural ou urbana do mesmo, etc.

Con respecto á metodoloxía, o material instrumental consistiu na Escala de Hollins, reproducida na Táboa 1. As instrucións dadas ós profesores foron idénticas ás orixinais (segundo tradución de Peiró e Carpintero (1978: 36) e Jiménez (1981: 317). Para o procesamento informático e o tratamento estatístico dos datos utilizouse o programa SPSS/PC+, The Statistical Package for IBM PC na Facultade de Humanidades de Ourense (Universidade de Vigo).

Aplicouse a Escala a Escala a 112 profesores do ensino público da provincia de Ourense (62 profesoras e 50



Unha situación de dependencia



Sufrendo algúns insultos e golpes



Los castigó severamente.

A corrección de condutas nos rapaces e xóvenes e unha preocupación constante en tódalas épocas
 Ilustracións tomadas do "Juanito" por Parravicini, Barcelona Edit. Paluzie (1915 ?)

profesores), elixidos aleatoriamente segundo o seguinte procedemento:

a) Pártese do Mapa Escolar elaborado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia en 1991, segundo o que existían na provincia de Ourense 1.719 profesores de E.X.B.

b) Considerando como zona rural os núcleos de poboación inferiores ós cinco mil (5.000) habitantes, segundo o Censo de 1991 do Instituto Nacional de Estatística, como vilas os centros de poboación que superaban o referido número de habitantes e como zona urbana a capital da provincia, o número de profesores da provincia quedaba repartido da seguinte forma:

Zona rural 55% do profesorado
 Zona urbana 25% do profesorado
 Vilas 20% do profesorado

Tomando unha mostra do 6,25% do profesorado da provincia, esta quedaba distribuída da seguinte maneira:

Zona rural	55%	63 profesores
Zona urbana	25%	27 profesores
Vilas	20%	22 profesores
Total		112 profesores/as

En relación coas hipóteses de traballo, pártese do suposto de que se confirmarían os resultados obtidos nos anteriores estudos, no sentido de que os profesores consideran como máis graves as condutas que supoñen algunha forma de agresión e como menos graves as que supoñen retraemento e/ou condutas pasivas. Da mesma forma espérase que existan diferencias significativas á hora de avaliar as condutas en función da idade do profesor, nivel no que este imparte clases, de ser un colexio da zona rural, da vila ou urbano, e do número de unidades do centro.

3. RESULTADOS

Os 39 items que representan as respectivas conductas da Escala de Hollins (v. Táboa 3) recibiron dos cento doce profesores unha puntuación entre "0" e "3", segundo a gravidade que estes estiman que posúen tales conductas. A partir destas puntuacións directas obtivéronse as puntuacións medias correspondentes a cada item. Á vez, comparouse esta puntuación media coa recibida na investigación de Peiró e Carpintero (1978) e a de Jiménez e Bernia (1981).

As tres puntuacións pódense comparar na Táboa 6, onde a columna número 1 corresponde á investigación actual e as columnas 2 e 3 corresponden ós referidos traballos de Peiró e Carpintero e Jiménez e Bernia.

(TÁBOA 6)

Trala análise destes estudos, obsérvase que presentan uns resultados similares: as conductas que obteñen unha puntuación media máis alta son as relacionadas coa agrasividade e as que a obteñen máis baixa son conductas de tipo pasivo, tales como soños, ensimesmamento, reparos para facer preguntas na clase, timidez, retraemento, etc.

4. ANÁLISE FACTORIAL E DISCUSIÓN

A análise factorial con rotación varimax das puntuacións obtidas dos

112 profesores proporciona 3 factores. Na Táboa 7 preséntase a matriz factorial rotada.

(TÁBOA 7)

O criterio de selección utilizado para asignar un item a un factor foi que aquel acadase unha saturación igual ou superior a 0.40 neste.

O Factor 1 aparece con saturacións superiores a 0.40 en dezaoito items que representan conductas moralmente inadecuadas e contra a autoridade do profesor. Estes items son os seguintes: 2, 3, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 17, 19, 22, 26, 27, 28, 29, 32, 36 e 39, que representan conductas tales como malos modais, ameazas e crueldades, mentir, ser falso, astuto ou acusar, violencia e rifas, falta de respecto e insolencia, falta de puntualidade habitual, presentar debuxos ou historias obscenas, ser sucio ou desordenado persoalmente, ser resentido, conductas sexuais inadecuadas, fumar, cuspir, roubar, dicir palabras mal soantes, latar á clase ou rompe-las cousas a propósito.

O Factor 2 presenta saturacións superiores a .40 en once items que fan referencia a conductas de introversión e retraemento. Son os items seguintes: 4, 6, 7, 11, 13, 15, 16, 21, 24, 25 e 37, e representan conductas como covardía, falta de coidado coas cousas, soños, falta de atención, falta de concentración, vangancia, lacazanería, falta de disposición

para facer preguntas espontáneas, insoportabilidade, timidez e retraemento.

O Factor 3 agrupa conductas que afectan ás tarefas escolares. Os items con saturacións superiores a .40 son os seguintes: 18, 20, 30, 31, 33, 34 e 35, que se refiren a conductas como obstinación ou testudez, pasar notas na clase, escaparlle ó traballo, lentitude, suspicacias, latricar, facer ruído na clase ou ser "soplón" nos exames.

Obtendo a media das medias das puntuacións concedidas ós items incluídos en cada un dos tres factores, e ordenando estas de maior a menor gravidade, témo-lo seguinte:

FACTOR I: Conductas moralmente inadecuadas e contra a autoridade do profesor	1.82
FACTOR III: Conductas que afectan ás tarefas escolares	1.06
FACTOR II: Conductas de introversión e retraemento	1.02

Estes datos confirman a conclusión xa establecida por Hollins de que os nenos agresivos e molestos son considerados como máis problemáticos polos seus profesores cós retraídos.

(TÁBOA 8)

Como se pode ver, o resultado do presente estudio (Táboa 9) é bastante máis similar ó traballo de Hollins (1955), que ós posteriores xa citados de

Peiró e Carpintero (1978) e de Jiménez e Bernia (1981) (Táboas 10 e 11). As conductas correspondentes ós factores I e II de Hollins, no presente estudio, aparecen agrupados no Factor I.

(TÁBOA 9)

(TÁBOA 10)

(TÁBOA 11)

Na Táboa 12 figuran os resultados obtidos por Fernández Pozar (1983), que utiliza a mesma Escala de Hollins, seguindo un método e un procedemento diferentes.

Da mesma forma que se indicou na análise da Táboa 5, os profesores avalían como máis graves as faltas que consisten en conductas agresivas, as que atentan contra a autoridade do profesor, as que manifestan desinterese polas tarefas escolares e as conductas moralmente inaceptables.

(TÁBOA 12)

Tódolos traballos que avaliaron a problematicidade da conducta na aula poñen de manifesto que os profesores, e tamén os alumnos no traballo de Jiménez e Bernia (1981), tenden a considerar máis graves as conductas que supoñen algunha forma de agresión e as moral e socialmente inaceptables; igualmente, tenden a aceptar como menos graves as que supoñen pasividade, inseguridade e retraemento.

Estas conclusións son preocupantes, pois indican que as conductas agresivas e/ou inmorais, que son formas activas e de disrupción, teñen unha manifestación clara e precisa, e captan continuamente a atención do profesor. De xeito contrario, as conductas pasivas ou de retraemento teñen unha manifestación máis silenciosa, e pasan desapercibidas (Mayor, 1989). O problema está en que ós efectos da inseguridade, o retraemento e outras dificultades persoais que as acompañan, inciden en gran maneira no fracaso escolar e no desenvolvemento da personalidade dos nenos.

Unha análise da Táboa 13, na que se compara a puntuación media obtida en cada item entre profesores e profesoras, permite establecer as conclusións seguintes:

Dos items pertencentes ó FACTOR I, que corresponden a conductas moralmente inadecuadas e que atentan contra a autoridade do profesor, trece deles son valorados como máis graves polos profesores, mentras que tan só cinco os valoran con máis gravidade as profesoras (malos modais, fumar, roubar, blasfemar, é dicir, conductas moralmente inadecuadas).

Nos items pertencentes ó FACTOR II, que corresponden a conductas de introversión e retraemento, non se observan diferencias na valoración por parte de profesores ou profesoras.

Nos items correspondentes ó FACTOR III, sobre as conductas que afectan as tarefas escolares, cinco factores son valorados como máis graves polas profesoras e só dous son valorados con maior gravidade por parte dos profesores.

(TÁBOA 13)

Estes resultados coinciden, en parte, cos obtidos por Peiró e Carpintero (1978), segundo os que os profesores puntúan como máis graves as conductas agresivas e as que atentan contra a súa autoridade.

Tamén coinciden en que as profesoras manifestan unha maior sensibilidade respecto ás conductas que indican problemas de relación cos demais e dificultades persoais de integración. Así, dos items referentes ó FACTOR II, respecto a conductas de introversión e retraemento, son puntuados como de maior gravidade polas profesoras os seguintes items:

- 6. Covardía.
- 16. Carácter nervioso.
- 21. Reparos en preguntar na clase.
- 24. Timidez, retraemento.
- 37. Insociabilidade.

Difiren, sen embargo, en que no citado estudio de Peiró e Carpintero (1978) os profesores puntúan como máis graves as conductas que afectan ó

rendemento escolar, mentres que no presente traballo son as profesoras as que valoran con maior gravidade os items correspondentes ó FACTOR III, respecto ás conductas que afectan ás tarefas escolares.

As baixas correlacións obtidas, segundo se mostra na Táboa 14, fan pensar na independencia de variables tales como a idade do profesorado, o estado civil, anos de experiencia docente, nivel educativo no que imparte, tipo de centro (rural, vila, urbano) e número de unidades do centro, respecto dos distintos factores.

(TÁBOA 14)

Sen embargo, en relación co sexo, si que existen diferenzas significativas entre as actitudes dos profesores ante as conductas agresivas e que atentan contra a súa autoridade, que son valoradas con máis gravidade que polas profesoras. Por outra parte, as profesoras manifestan maior sensibilidade respecto ás conductas que indican dificultades persoais de integración e de relación cos demais.

Respecto á idade do profesorado, os pertencentes ós grupos de idade de 30 a 34 anos, e de 45 a 49, mostráronse particularmente máis severos nas súas valoracións na maioría dos items.

A ubicación do centro en zona rural, urbana ou nunha vila, non resulta ser unha característica relevante

para diferenciar as actividades dos profesores e profesoras ante as diversas conductas problemáticas avaliadas.

5. BREVE REFERENCIA ÁS CAUSAS DA INDISCIPLINA E AS SUAS SOLUCIÓNS

O clima escolar, o ambiente emocional da aula, a disciplina, etc., son conceptos ligados ó proceso didáctico. Unha boa situación de ensino/aprendizaxe require condicións favorables, e a actuación acertada sobre as condutas problemáticas que se dan na escola ten unha función decisiva para unha ensinanza eficaz.

Os anteriores problemas de disciplina son a consecuencia de determinados factores, e a importancia destes é percibida de forma distinta pola diversidade do profesorado. O mesmo sucede coa forma de solucionar tales problemas.

En 1982, Dierenfield (en Watkins e Wagner, 1991) analizou as explicacións que os profesores dan ós problemas de disciplina en Inglaterra. En resposta a unha pregunta que invitaba ós profesores a puntuar do un ó dez unha decena de posibles causas dos problemas de disciplina que se producían nos centros, as máis importantes foron:

Ambiente familiar desfavorable	49,6%
Presións dos compañeiros	35,6

Falta de interese pola disciplina	30,7%	Firme apoio por parte da dirección ás medidas disciplinarias dos prof	70,8%
Desinterese xeral pola escola	30,5%	Aplicación igualitaria das normas a tódolos alumnos	69,3%
Inestabilidade psicolóxica ou emocional do alumno	29,4%	Apoio á escola por parte dos pais	68,7%
Incapacidade para o traballo na clase	21,9%	Tratamento das causas dos problemas de conducta	66,6%
Rechazo da autoridade do adulto	20,8%	Influencia do director	56,0%
Baixa autoestima	13,7%	Programa de acción tutorial	40,3%
Rechazo do profesor	12,7%	Estrictas medidas disciplinarias por parte do profesor	39,9%
Consumo de drogas	4,9%		

Os mesmos profesores, como solucións ós problemas de conducta conflictiva ou factores máis útiles para o seu control, calificaron como moi importantes os seguintes:

Personalidade positiva do profesor	89,7%
Métodos de ensino máis eficaces	87,6%
Establecer desde o principio normas de conducta e mantelas	86,3%

Recibiron certo apoio, aínda que menor, outros factores tales como a expulsión, as clases especiais e o castigo físico. Os directores e o resto do equipo directivo apoiaron cunha frecuencia superior á media os factores que implicaban ós pais e o programa de acción tutorial.

En 1984, un estudio de Levin, Harvey e Hoffman (en Añaños, 1988) tratou o tema das causas dos problemas de disciplina. Houbo un alto acordo entre os profesores sobre os resul-

tados, e as respostas ás causas da indisciplina foron, en orde de maior a menor:

1. Permisividade da sociedade.
2. Ruptura familiar.
3. Deficiencias nas escolas.
4. Decremento das clases tradicionais.
5. Drogas, alcohol.
6. Violencia no medio.

No estudio obsérvase unha relación entre os problemas de disciplina e a evolución da sociedade, variando as valoracións segundo o tipo de escola, sexo e a experiencia do profesor.

Neste mesmo estudio, os profesores propoñen os seguintes camiños para mellora-la disciplina nas escolas:

1. Mellora da efectividade dos procedementos administrativos.
2. Elaboración dun tipo de disciplina estricte e consistente na escola.
3. Melloras na comunicación entre a escola e a comunidade á que pertence.
4. Mellor preparación dos profesores para o control da clase.
5. Existencia de orientadores na escola.

Tralos seus estudos, Añños (1988) e, no mesmo sentido Gotzens (1986), consideran que existen catro factores básicos que hai que ter en conta en relación coa disciplina escolar:

1. Relacións co contorno: escola como un lugar agradable para os que traballan nela, aberta á súa avaliación desde o exterior e á relación coa comunidade.

2. Recursos materiais: boa organización, distribución e utilización.

3. Recursos funcionais: salienta-las conductas positivas e preventivas, e elaborar un plan de actuación incluíndo un código de disciplina de acordo co ideario da escola.

4. Recursos humanos: distribución e definición dos roles e da autoridade, de modo que todos involucrados na toma das decisións e na resolución dos problemas. Existencia de orientadores nas escolas.

De modo complementario á investigación anterior, base do traballo, e a modo de enquisa de opinión, tratouse de analiza-la valoración que os profesores daban ás causas dos problemas de indisciplina na escola e as posibles solucións. Presentáronse dez posibles causas e dez posibles solucións, baseadas nos citados traballos de Dierenfield (en Watkins e Wagner, 1991), que deberían puntuar de 1 a 10, a 47 alumnos do último curso da Escola Universitaria do Profesorado de E.X.B. de Ourense, que finalizaron as prácticas en Centros de E.X.B. (26 alumnas e 21 alumnos, e a 112 profesores do ensino público da provincia de Ourense (62 profesores e 50 profesoras), os mes-

mos que participaron na investigación anteriormente reflectida.

As posibles causas e solucións presentadas e a puntuación media obtida de cada un dos grupos de alumnos/as de Maxisterio e profesores/as foron as que aparecen no CADRO I:

CAUSAS	ALUM.	PROF.	SOLUCIÓNS	ALUM.	PROF.
1 Rechazo á autoridade do adulto	4.26	4.11	1 Firme apoio por parte da dirección das medidas disciplinarias tomadas polos profesores	2.91	4.33
2 Presións dos compañeiros	2.96	2.52	2 Apoio á escola por parte dos pais	5.66	6.90
3. Incapacidade para o traballo na clase	2.44	3.30	3 Establecer desde o principio normas de conducta e mantelas	4.32	6.07
4 Baixa autoestima	3.7	3.83	4 Programa de acción titorial	4.04	4.93
5 Ambiente familiar desfavorable	6.45	6.74	5 Tratamento das causas dos problemas de conducta.		
6 Desinterese xeral pola escola	4.73	5.04	Orientación escolar	6.67	6.26
7 Consumo de alcohol, tabaco, drogas	5.31	6.04	6 Influencia ou actuación do director	2.29	2.03
8 Rechazo por parte do profesor	5.41	3.57	7 Personalidade positiva do profesor	6.78	6.03
9 Falta de interese pola disciplina	3.32	3.41	8 Estrictas medidas disciplinarias por parte do profesor	2.11	2.20
10 Inestabilidade psicolóxica/emocional	6.52	6.43	9 Facer clases especiais para alumnos conflictivos	3.79	1.13
			10 Métodos de ensino máis eficaces	6.69	5.18

Cabe resaltar que as principais causas dos problemas de disciplina na escola, en opinión dos profesores en activo e segundo a valoración atribuída, son as seguintes:

- 1ª Ambiente familiar desfavorable.
- 2ª Inestabilidade psicolóxica ou emocional do alumno.
- 3ª Consumo de alcohol, tabaco, drogas.
- 4ª Desinterese xeral pola escola.

En opinión dos alumnos da Escola Universitaria do Profesorado, a valoración é a seguinte:

- 1ª Inestabilidade psicolóxica ou emocional
- 2ª Ambiente familiar desfavorable.
- 3ª Rechazo por parte do profesor.
- 4ª Consumo de alcohol, tabaco, drogas.

Con respecto ás posibles actuacións para solucionar os problemas de disciplina, os profesores propoñen como máis importantes:

- 1ª Apoio á escola por parte dos pais.
- 2ª Tratamento das causas dos problemas de conducta e orientación escolar.
- 3ª Establecemento desde o principio de normas de conducta e o seu mantemento.
- 4ª Personalidade positiva do profesor.

Os alumnos de Maxisterio valoran as solucións do seguinte modo:

- 1ª Personalidade positiva do profesor.
- 2ª Métodos de ensino máis eficaces.
- 3ª Tratamento das causas dos problemas de conducta e orientación escolar.
- 4ª Apoio á escola por parte dos pais.

Ámbolos dous grupos valoran como máis ineficaces as solucións de facer clases especiais para os alumnos conflictivos e o establecemento de estritas medidas disciplinarias por parte do profesor. O profesorado reclama como primeira solución o apoio dos pais ó labor da escola, mentres que, segundo os alumnos de Maxisterio, a solución debe vir en primeiro lugar desde dentro, cunha personalidade positiva do profesor. Existe coincidencia na importancia do tratamento das causas dos problemas e a necesidade da orientación escolar.

En relación cos profesores (Táboa 15), cómpre salientalo feito de que canta maior idade e máis experiencia docente, o profesor tende a dar como explicación á indisciplina factores externos ó alumno ou o seu labor docente, tales como o consumo de alcohol, para o que propoñen solucións tamén alleas ó seu labor, tal

como a actuación ou influencia do director. Á vez, o profesorado máis novo ou con menos experiencia docente ve como causa dos problemas de indisciplina factores máis bien internos, como a inestabilidade psicolóxica ou emocional do alumno e propón solucións desde dentro da escola, tales como empregar métodos de ensino máis eficaces.

Con respecto ó número de unidades dos centros, canto maior é o tamaño destes, os profesores citan como causas da indisciplina o desinterese pola escola, a incapacidade para o traballo na clase e a falta de interese pola materia. Nos centros máis pequenos e de tipo rural, as causas máis importantes teñen relación co consumo de alcohol e o rechazo por parte do profesor.

En relación coa ubicación do centro, si é rural, dunha vila ou urbano, nestes últimos réclámase como solución o firme apoio da dirección ás medidas disciplinarias que tomen os profesores. Pola contra, no medio rural, as solucións ós problemas pasan polo emprego de métodos de ensino máis eficaces.

Sobre o nivel educativo no que se imparte ensino, resalta o feito de que os profesores dos alumnos maiores ven como solución máis importante o apoio á escola por parte dos pais.

(TÁBOA 15)

Tódalas causas dos problemas de disciplina obedecen a factores administrativos, sociais, familiares, persoais e de tipo propiamente escolar. Como todo problema de tipo social, non ten unha receita máxica; un traballo sobre a disciplina na escola (Fernández Pozar, 1983) recollía as solucións que daban os profesores da provincia de Cádiz; entre as que cabe sinalalo establecemento polos Concellos de programas de ocupación do tempo libre dos nenos, a concienciación da sociedade da importancia de valores como a tolerancia, a convivencia, a educación, etc., a creación e funcionamento real das Escolas de Pais nos Centros ou nos Concellos, máis entendemento entre escola e familia, etc.

O primeiro paso, que levaría ás demais solucións, sería o establecemento duns servizos de orientación escolar con funcionamento real nos centros.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Añaños, M E (1988) *"Estudio de las estrategias de disciplina utilizadas en el aula por los profesores de E G B de las comarcas de Gerona"*, Barcelona, Dpto de Publicacións da Universidade Autónoma
- Direnfield, R B (1982) *"Classroom Disruption in English Comprehensive Schools"*, Macalester College Education Dept, St Paul, Minnesota
- Fernández Pozar, F (1983) "La disciplina en la E G B", *Revista de Orientación Educativa del I C E de la Universidad de Cádiz*, 6, 15-23

- Gotzens, C (1986) *“La disciplina en la escuela”*, Madrid, Pirámide
- Hollins, T M B (1955) *“Teacher’s Attitudes do Children’s Behavior”*, M De Thesis, University of Manchester
- Jiménez, C (1982) “Exploración de las actividades de los niños ante las conductas problemáticas escolares”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, 487-505
- _____(1983) *“Factores determinantes de las actitudes de Profesores y Alumnos de E G B hacia las conductas problemáticas de los niños en la escuela”*, Tesis Doctoral, Dpto de Psicología Universidad de Granada
- _____(1984) “Incidencia y persistencia de las conductas problemáticas de los niños en edad escolar Una revisión”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 793-811
- ____e J Bernia (1981) “Maestro y alumnos de E G B ante las conductas problemáticas infantiles Evaluación de su gravedad, estructura factorial, aspectos evolutivos y socializadores”, *Psicológica*, 2-1, 57-77
- Mayor, J, e outros (1989) *“Manual de Educación Especial”*, Madrid, Anaya
- Peiró, J M, e H Carpintero (1978) “Conductas escolares problemáticas Un estudio sobre la evaluación de su gravedad realizada por los profesores de E G B”, *Análisis y Modificación de Conducta*, 4, 33-52
- Watkins, C, e p Wagner (1981) *“La disciplina escolar Propuesta de trabajo en el marco global del centro”*, Barcelona, Paidós
- Wickman, E K (1928) *“Children’s Behavior and Teacher’s Attitudes”*, The Commonwealth Fund, New York
- Witt, J C -Elliot, S N (1984) “Acceptability teacher’s judgement of the acceptability of behavioral interventions Time involvement, behavior problem severity and type of intervention”, *Behavior Therapy*, 15, 204-209
- ____e J R Robbins (1984) “Acceptability of reductive interventions for the control of inappropriate child behavior”, *Journal of Abnormal Child Psychology*
- Ziv, A (1970) “Children’s Behaviour Problems as viewed by Teachers, Psychologists, and Children”, *Child Development*, 41, 871-879

ANEXOS

(TÁBOAS)

Item	Conducta	Item	Conducta
1	Atrae-la atención, presumir	21	Reparos en preguntar na clase
2	Malops modais	22	Resentimentos
3	Ameazas, crueldades	23	Infatigable, incansable
4	Falta de coidado	24	Timidez, retraemento
5	Dicir mentiras	25	Ensimesmamento
6	Covardía	26	Conductas sexuais inadecuadas
7	Soños	27	Fumar
8	Falsidade, astucia, acusar	28	Cuspir
9	Desobediencia	29	Roubar, quitar cousas
10	Líortas, uso habitual da violencia	30	Escapar do traballo, lentitude, nugalía
		31	Suspiciacias
		32	Palabras feas, blasfemias
		33	Ser chismoso, Andar con contos
		34	Leriante, facer ruído
		35	Ser "soplón" nos exames
		36	Latar ás clases
		37	Insociabilidade
		38	Traballo descoidado, desordenado
		39	Rompe-las cousas a propósito

TÁBOA 1 Escala de conductas problemáticas de Hollins (1955)

Orde	Factor	Conductas	Gravidade (valor medio)
1º	III	Agresivas Que atentan conta outros	2,07
2º	VII	Pouco interese polo traballo académico	1,75
3º	IV	Que atenta contra a autoridade do profesor	1,46
4º	VI	Que dificultan o rendemento académico	1,36
5º	I	Moralmente inadecuadas e hábitos socialmente inaceptables	1,35
6º	II	Que indican dificultades persoais de integración e de relación cos demais	1,23
7º	V	Que alteran as normas de funcionamento da clase	1,05

TÁBOA 2

Factores obtidos por Peiró e Carpintero (1978)

Orde	Factor	Conductas	Gravidade (valor medio)
1º	V	Agresividade fáctica e directa	2,30
2º	III	Conductas morais inadecuadas e/ou non aceptadas socialmente	2,22
3º	IX	Agresividade intencional ou latente	1,98
4º	VI	Conductas contra o compañeirismo	1,77
5º	I	Dificultades persoais de adaptación á situación escolar e de aprendizaxe	1,54
6º	IV	Hábitos non aceptados socialmente e comportamentos escolares molestos	1,47
7º	VIII	Conductas que impiden ou deterioran o rendemento académico	1,45
8º	II	Conductas que alteran as relacións interpersoais	1,32
9º	VII	Fallos ou desaxustes da personalidade	0,91
10º	X	Hiperactividade ou pasividade	0,43

TÁBOA 3 Factores obtidos por Jiménez e Bernia na avaliación das conductas problemáticas realizada polos profesores (1981)

Orde	Conductas	Moi grave (% avaliadores)	Grave
1 ^º	Roubar, quitar cousas	81%	16%
2 ^º	Non respecta-los profesores	68%	29%
3 ^º	Rompe-las cousas a propósito	68%	28%
4 ^º	Latar á clase	60%	35%
5 ^º	Dicir palabras feas, ou blasfemar	51%	32%
6 ^º	Non estudar, face-lo vago	26%	66%
7 ^º	Non perdoar ó compañeiro que pide perdón	24%	58%
8 ^º	Non atender ó profesor	21%	64%
9 ^º	Rufar e pelexar continuamente	20%	59%
10 ^º	Malos modais	18%	69 ^a

TÁBOA 5 Avaliación da gravidade das conductas polos profesores, segundo o estudo de Fernández Pozar (1983)

FACTORES	3º E X B	4º E X B	5º E X B
I	Conductas morais inadecuadas e /ou non aceptadas socialmente	Conductas morais inadecuadas e/ou non aceptadas socialmente	Conductas morais inadecuadas e/ou non aceptadas socialmente
II	Conductas que impiden ou deterioran a aprendizaxe escolar e o rendemento académico	Agresividade e conducta antisocial	Conductas que impiden ou deterioran a aprendizaxe escolar e o rendemento académico
III	Conductas contra a autoridade do mestre	Conductas que impiden ou deterioran a aprendizaxe escolar e o rendemento académico	Conductas contra a autoridade do mestre
IV	Agresividade contra iguais	Inseguridade, retraemento	Dificultades persoais para establecer relacións espontáneas e harmoniosas cos compañeiros
V	Inseguridade, retraemento	Afirmación de si mesmo	Inseguridade, retraemento
VI			Agresividade contra iguais e afirmación de si mesmo

TÁBOA 4 Factores obtidos na avaliación da conducta polos alumnos

ITEM	CONDUCTA	1	2	3
1	Atrae-la atención, presumir	99	1 25	98
2	Malos modais	1 86	1 89	1 47
3	Ameazas, crueldades	2 52	2 74	2 45
4	Falta de coidado nas cousas	1 17	1 24	88
5	Dicir mentiras	1 47	1 74	1 35
6	Covardía	83	1 25	1 30
7	Soños	60	58	93
8	Falsidade, astucia, acusar	1 71	1 88	1 69
9	Desobediencia	1 93	1 99	1 53
10	Líortas, uso habitual da violencia	2 45	2 58	2 13
11	Falta de atención	1 21	1 63	1 48
12	Insolencia, falta de respecto	2 27	2 52	1 97
13	Falta de concentración	1 28	1 37	1 28
14	Falta habitual de puntualidade	1 21	1 51	1 02
15	Lacazanería, vagabundería	1 45	2 16	1 68
16	Carácter nervioso	87	77	1 10
17	Presentar notas/debuxos obscenos	1 50	1 99	1 38
18	Obstinación, testudez	1 17	1 32	1 25
19	Persoalmente sucio, desordenado	1 13	1 47	1 23
20	Pasar escritos na clase	84	89	60
21	Reparos en preguntar na clase	63	78	1 06
22	Resentimentos	1 51	1 89	1 73
23	Infatigable, incansable	47	43	36
24	Timidez, retraemento	59	99	1 26
25	Ensimesmamento	89	1 18	1 34
26	Conductas sexuais inadecuadas	2 02	2 46	1 84
27	Fumar	1 72	1 91	1 18
28	Cuspir	1 63	1 40	1 18
29	Roubar, quitar cousas	2 19	2 70	2 28
30	Escapar do traballo, lentitude, desgana	1 21	1 65	1 36
31	Suspicias	1 03	1 05	1 03
32	Palabras feas, blasfemias	1 66	2 07	1 43
33	Ser chismoso, andar con contos	1 21	1 67	1 12
34	Ser leriante, facer ruído	1 21	1 23	95
35	Ser "soplón" nos exames	77	1 04	75
36	Latar á clase	1 84	2 04	1 50
37	Insociabilidade	1 65	2 00	2 20
38	Traballo descoidado, desordenado	1 23	1 59	1 27
39	Rompe-las cousas a propósito	2 13	2 47	2 05

TÁBOA 6 Puntuación media obtida en cada item da Escala de Hollins, en cada un dos estudos

1 Investigación actual (1993)

2 Jiménez e Berna (1981)

3 Peiró e Carpintero (1978)

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
ITEM1	26657	22120	12749
ITEM2	54801	- 08848	05828
ITEM3	71584	14141	- 29112
ITEM4	16824	52154	08697
ITEM5	53060	16027	17024
ITEM6	05589	60640	08781
ITEM7	- 12676	50702	26816
ITEM8	45862	41968	23177
ITEM9	64416	11816	11933
ITEM10	71066	- 04376	- 17702
ITEM11	13976	64702	- 04436
ITEM12	73539	12147	15319
ITEM13	11762	65723	04886
ITEM14	45679	37677	.11690
ITEM15	46898	48686	04664
ITEM16	- 09411	42434	24944
ITEM17	50326	- 13515	46209
ITEM18	30697	34705	43252
ITEM19	52618	34651	23427
ITEM20	19894	10107	64539
ITEM21	- 10780	61384	27606
ITEM22	49853	39769	24800
ITEM23	- 27762	31906	34739
ITEM24	- 23033	60055	12703
ITEM25	11529	55251	06869
ITEM26	66567	02617	22559
ITEM27	62424	06797	21060
ITEM28	49648	- 00966	36778
ITEM29	71902	- 11122	15164
ITEM30	29783	30098	38504
ITEM31	21817	28266	45068
ITEM32	55710	- 14207	44052
ITEM33	03123	20748	73308
ITEM34	25465	06982	54090
ITEM35	05842	16344	54507
ITEM36	72261	12541	13001
ITEM37	40793	44450	- 21946
ITEM38	35516	20229	34315
ITEM39	72599	01044	14712

TÁBOA 7 MATRIZ FACTORIAL ROTADA (ROTACIÓN VARIMAX)

Orde	Factor	Conductas
1 ^º	I	Ofensas morais
2 ^º	II	Contra a autoridade do profesor
3 ^º	III	Introversión e retraemento
4 ^º	IV	Relativo á aprendizaxe escolar

TÁBOA 8 Factores obtidos por Hollins (1955)

Orde	Factor	Conductas
1º	I	Conductas moralmente inadecuadas e contra a autoridade do profesor
2º	III	Conductas que afectan ás tarefas escolares
3º	II	Conductas de introversión e retraemento

TÁBOA 9 Factores obtidos na investigación actual (1993)

Orde	Factor	Conductas	Gravidade (valor medio)
1º	III	Agresivas	2,07
2º	VII	Pouco interese no traballo	1,75
3º	IV	Contra a autoridade do profesor	1,46
4º	VI	Dificultan o rendemento academ	1,36
5º	I	Moralmente inadecuadas	1,35
6º	II	Dificultades de relación e integ	1,23
7º	V	Alteran normas na clase	1,05

TÁBOA 10 Factores obtidos por Peiró e Carpintero (1978)

Orde	Factor	Conductas	Gravidade (valor medio)
1º	V	Agresividade directa	2,30
2º	III	Conductas morais inadecuadas	2,22
3º	IX	Agresividade latente ou intenc	1,98
4º	VI	Conductas contra compañeirismo	1,77
5º	I	Dificultades adaptación escolar	1,54
6º	IV	Hábitos non aceptados socialmente	1,47
7º	VIII	Conductas que impiden rendementos	1,45
8º	II	Conductas alteran relacións inter	1,32
9º	VII	Fallos/desaxustes personalidade	0,91
10º	X	Hiperactividade/pasividade	0,43

TÁBOA 11 Factores obtidos por Jiménez e Bernia (1981)

Orde	Conductas	Moi grave	Grave
1º	Roubar, quitar cousas	81%	16%
2º	Non respecta-los profesores	68%	29%
3º	Romper cousas a propósito	68%	28%
4º	Latar á clase	60%	35%
5º	Dicir palabras feas ou blasfemar	51%	32%
6º	Non estudar, face-lo vago	26%	66%
7º	Non perdoa-lo compañeiro	24%	58%
8º	Non atender ó profesor	21%	64%
9º	Rifar/pelexar continuamente	20%	59%
10º	Malos modais	18%	69%

TÁBOA 12 Conductas consideradas como graves contra a disciplina escolar Fernández Pozar (1983)

ITEM	CONDUCTA	PROFESORES	PROFESORAS
1	Atrae-la atención, presumir	1 05	96
2	Malos modais	1 82	1 92
3	Ameazas, crueldades	2 55	2 45
4	Falta de coidado nas cousas	1 18	1 16
5	Dicir mentiras	1 55	1 32
6	Covardía	81	87
7	Soños	61	58
8	Falsidade, astucia, acusar	1 74	1 63
9	Desobediencia	1 92	1 95
10	Liortas, uso habitual da violencia	2 49	2 37
11	Falta de atención	1 28	1 08
12	Insolencia, falta de respecto	2 35	2 11
13	Falta de concentración	1 34	1 16
14	Falta habitual de puntualidade	1 22	1 21
15	Lacazanería, vagabundería	1 51	1 32
16	Carácter nervioso	84	95
17	Presentar notas/debuxos obscenos	1 57	1 37
18	Obstinación, testudez	1 12	1 26
19	Sucio e desordenado persoalmente	1 12	1 13
20	Pasar notas ou escritos na clase	78	95
21	Reparos en preguntar na clase	59	71
22	Resentimentos	1 51	1 50
23	Infatigable, incansable	45	53
24	Timidez, retraemento	58	61
25	Ensimesmamento	1 01	66
26	Conductas sexuais inadecuadas	2 08	1 89
27	Fumar	1 72	1 74
28	Cuspir	1 69	1 53
29	Roubar, quita-las cousas	2 14	2 29
30	Escaparlle ó traballo, lentitude no traballo	1 19	1 26
31	Suspiciacias	1 04	1 00
32	Palabras feas, blasfemias	1 65	1 68
33	Andar con contos	1 16	1 29
34	Ser lerante, facer ruído	1 19	1 26
35	Ser "soplón" nos exames	77	76
36	Latar á clase	1 85	1 82
37	Insociabilidade	1 55	1 84
38	Traballo descoidado ou desordenado	1 20	1 29
39	Rompe-las cousas a propósito	2 24	1 92

TÁBOA 13 Comparación da puntuación medida obtida en cada item entre profesores e profesoras

Correlac	F1	F2	F3
IDADE	- 1671	0303	1829
SEXO	0737	0421	- 0865
ESTADO	- 1956	- 1292	- 1862
EXPER	- 1997	- 0356	0843
NIVEL	0971	- 0052	1015
CENTRO	0079	- 0695	1675
UNIDADES	- 0152	0019	0790

TÁBOA 14 Correlacións das puntuacións dos profesores a cada un dos factores coas variables mencionadas

	CAUSA1	CAUSA2	CAUSA3	CAUSA4	CAUSA5
IDADE	- 0984	0226	1013	- 0562	- 2040
SEXO	0603	- 2148	0043	0046	0634
ESTADO	- 2618*	- 0742	0564	- 0842	0795
EXPER	- 0124	0624	0125	- 1066	- 0919
NIVEL	0453	2013	0609	0264	- 1082
CENTRO	0967	- 0836	- 0501	0888	0084
UNIDADES	0175	0486	2661*	- 0847	- 0643
	CAUSA6	CAUSA7	CAUSA8	CAUSA9	CAUSA10
IDADE	- 1080	3089**	2594*	- 1074	- 2996**
SEXO	- 0170	1683	- 0694	- 0720	- 0131
ESTADO	-1561	- 0948	- 0286	2251*	0560
EXPER	- 1901	3454**	2689*	- 1769	- 2967**
NIVEL	- 0973	0116	- 0372	- 1196	0512
CENTRO	0735	- 1455	- 0703	0642	0278
UNIDADES	3421**	- 2869*	- 2699*	2318*	- 0701
	SOLU1	SOLU2	SOLU3	SOLU4	SOLU5
IDADE	2050	0563	- 0303	- 1600	- 1166
SEXO	0046	- 0674	0591	0712	0894
ESTADO	0350	- 1254	- 0103	.1014	- 0234
EXPER	2065	0870	- 0366	- 1423	- 1663
NIVEL	- 0892	2672*	0287	0558	- 0956
CENTRO	3965**	- 1457	0676	- 0640	- 1385
UNIDADES	1465	- 0701	0309	1243	- 1894
	SOLU6	SOLU7	SOLU8	SOLU9	SOLU10
IDADE	2994**	0752	0093	0851	- 2951**
SEXO	0240	0484	- 0922	- 1996	0524
ESTADO	0755	- 0474	0368	- 0330	0130
EXPER	2439*	1029	- 0030	0806	- 2566*
NIVEL	-0412	- 0409	- 0752	1026	- 0787
CENTRO	1749	- 0384	2034	- 1433	- 2383*
UNIDADES	0754	- 0389	1606	- 0779	- 1081

TÁBOA 15

Correlacións das puntuacións dos profesores e as causas e solucións ós problemas de disciplina na escola



A PSICOLOXÍA EDUCATIVA NO MARCO DO ENSINO SECUNDARIO

*Manuel Baña Castro
Dina García Leiras
Ramón González Cabanach*

1. INTRODUCCIÓN.

¿Que é a psicoloxía?: o estudo da alma, o estudo do comportamento, o estudo dos procesos psicolóxicos superiores; así foi definida polos introspeccionistas, conductistas e cognitivistas, respectivamente, deixando á parte outras correntes máis ou menos afíns a algunha das citadas.

Nós asumímo-la corrente cognitivista, para a que a psicoloxía sería a ciencia que ademais de estudia-lo comportamento trata tamén de comprende-los procesos psicolóxicos superiores, aqueles procesos mentais que provocan o comportamento humano.

¿Que podemos entender por procesos psicolóxicos superiores? Dende o punto de vista filosófico poderíamos dicir que son aqueles que lle confiren ó home a súa diferenza con respecto ós outros animais. Estas diferenzas fundamentanse na estrutura física e no cortex cerebral, só presente nos animais superiores, e que engloba capaci-

dades e funcións tan complexas como a intelixencia, a linguaxe, a memoria e a percepción, entre outras.

Por intelixencia entendemos aquela capacidade, aptitude ou conxunto de coñecementos que lle permiten ó individuo adaptarse ó medio e transformalo, xa sexa física ou culturalmente, para poder sobrevivir nel. Por linguaxe enténdemo-la función comunicativa e reguladora, tanto do propio comportamento como o dos demais. A memoria sería o almacén estruturado de coñecementos sobre obxectos, accións ou relacións da realidade na que se desenvolve o individuo. E por último, por percepción entendemos aquela función que proporciona ó individuo unha apreensión da realidade e ó tempo a súa reestructuración.

Polo tanto, o estudo do individuo como ser humano (e, como tal, un ser complexo que se conduce diferentemente nas distintas situacións e que non é universalmente uniforme), realízase en función dunha serie de áreas

que ocupan a totalidade deste traballo. Entre elas podemos sinalar:

- A **Psicoloxía Clínica**, que estudia a patoloxía ou desadaptación de tódolos compoñentes aptitudinais que lle confiren ó ser humano comportamentos diferentes.
- A **Psicoloxía social**, que estudia os compoñentes do home como ser social que interactúa cos outros homes.
- A **Psicoloxía Evolutiva**, que estudia a evolución dos procesos mentais ó longo do tempo, os cambios que se van producindo dende o nacemento ata a morte.
- A **Psicoloxía Diferencial**, que estudia as diferencias entre os individuos e as posibles causas destas diferencias.
- A **Psicoloxía da Educación**, que estudia tódolos factores psicolóxicos pero dentro dunha situación concreta, aquela na que se dan un ensino e unha aprendizaxe, ben sexa a nivel familiar, socio-ambiental ou escolar (o que ocorre co individuo que está inmerso nunha situación de ensino e aprendizaxe).
- A **Psicoloxía da Aprendizaxe**, que estudia aquel cambio de comportamento producido no suxeito por un aumento dos seus coñecementos, procedementos ou habilidades. Este pódese producir en calquera medio igual que a educación (familiar, esco-

lar e social), pero ambos adquiren unhas características diferenciais cando xorden no medio escolar.

1.1. Relación entre Psicoloxía Evolutiva (Adolescencia), Psicoloxía da Educación e Aprendizaxe

No caso da Psicoloxía Evolutiva do adolescente, ¿que lle vai aportar esta a un profesor calquera? Halle proporciónalo coñecemento daqueles alumnos nos que se vai producir unha aprendizaxe a tres niveis:

a) a nivel cognitivo, do que é capaz de facer un alumno e ata onde pode chegar dado o nivel de desenvolvemento no que se atopa, así como cáles son os mecanismos que se han de utilizar para manter ese nivel.

b) a nivel afectivo, daríanos información acerca das súas características persoais que poden estar inmersas na súa boa disposición para a aprendizaxe, así como sobre cáles serían os métodos para conseguir unha boa motivación destes alumnos.

c) a nivel social, facilitaríano-lo coñecemento das características destes alumnos no que se refire ás relacións sociais cos demais, tanto cos seus iguais coma cos adultos, cáles son as súas actitudes en relación con estes últimos e qué actividades individuais ou grupais son as máis indicadas, ben sexa para alcanza-los obxectivos finais

ou para conseguir un bo clima de clase, favorecedor da aprendizaxe.

Todos estes coñecementos pertencen, a maior parte, á área denominada Psicoloxía Evolutiva, neste caso do Adolescente. Pero de agora en diante imos analizar unha situación concreta, que é a que nos preocupa e queremos comprender: o ensino de BUP e COU.

Con isto, o único que queremos sinalar é a particularidade da situación de ensino e aprendizaxe, na que ademais duns alumnos que van aprender hai un ensinante que quere ensinar (con tódalas súas características psicolóxicas), uns contidos que hai que aprender (cunha carga afectiva determinada), unha metodoloxía ou plan de traballo e, finalmente, unha interacción multidireccional entre todos estes compoñentes, de xeito que toda actuación ou descrición psicolóxica debe contar cunha análise previa daquela.

En definitiva, tratamos de escapar de receitas ou remedios feitos e universais, e partimos da base de que toda orientación xeral, como vai ser esta, deberá ser adecuada a cada situación concreta, sobre a que se debe reelaborar.

1.2. A importancia do Profesor

Todos sabemos que un bo profesor non o é unicamente por domina-la materia que imparte. Experiencias,

máis ou menos amargas, temos sobre o tema.

Un profesor é bo como tal cando cumpre cos obxectivos da aprendizaxe (que se supón que son importantes) para tódolos seus alumnos, no tempo que foi previamente establecido nesa área de coñecemento concreta. Podiamos concluír, entón, que ningún profesor é bo profesor, porque sempre hai alumnos que suspenden.

Matizando un pouco a situación, cremos que efectivamente é así; unha característica do ensino oficial é a súa intencionalidade e premeditación, é dicir, é unha actividade planificada para uns alumnos concretos, nun caso concreto; ou polo menos espérase que así sexa. Deste xeito, se algo falla, non son os alumnos os que fallan, xa que se supón que os coñecemos e que planificámo-lo ensino para eles, tendo en conta as súas características persoais e sociais.

Esta planificación deberase revisar para controla-lo seu funcionamento: o que denominaremos avaliación, que consistirá en saber se os obxectivos establecidos foron acadados polos alumnos e se hai partes do proceso que non funcionan ben, para cambialas.

A planificación débea face-lo profesor, e débea facer en función dos seus alumnos, coñecendo as súas características psicolóxicas en calquera dos elementos ou niveis que antes apuntabamos (cognitivo, afectivo e social). Se non se teñen en conta eses tres niveis dos alumnos, está asegurado o fracaso e abandono escolar no Ensino Secundario

2. O DESENVOLVEMENTO COGNITIVO DO ADOLESCENTE

Falar de desenvolvemento cognitivo implica ter en conta unha serie de definicións sobre determinados conceptos que dan lugar a múltiples interpretacións. Entendemos por cognición aquel compendio de coñecementos que a persoa posúe e que lle posibilitan a súa vivencia e adaptación no seu medio. Podemos considerala como sinónimo de intelixencia; nalgúns manuais tamén aparece como sinónimo de pensamento, pensamento racional ou capacidade de racionalizar, anque esta expresión é moi confusa.

Así mesmo, entendemos por desenvolvemento aquel paso dun estado inicial de menor coñecemento a un estado final de maior coñecemento, cuns estados intermedios. Cando falamos de desenvolvemento estamos a referirnos a distintas concepcións que sobre o mesmo podemos ter cada un de nós; a continuación falaremos destas concepcións como paso previo á exposición da teoría de Piaget, por ser esta a máis relevante a nivel cognitivo, e da que trataremos principalmente o período adolescente que engloba o estadio das Operacións Formais (Piaget, 1976), que son as que se dan nas idades dos alumnos do Ensino Secundario.

Tres son os conceptos básicos ós que fan referencia tódalas teorías sobre desenvolvemento intelectual, e que debemos aclarar previamente:

- **Maduración** é a posta a punto, fisicamente e neuroloxicamente, do organismo humano.
- **Aprendizaxe** é, no contexto deste traballo, a aprendizaxe escolar; é dicir, todo aquel coñecemento que se adquire por educación dirixida.
- **Desenvolvemento** é o propio avance ou evolución (neste caso intelectual).

2.1. As relacións entre desenvolvemento e aprendizaxe

Definidos os conceptos básicos, expoñémo-las catro concepcións máis representativas no campo da psicología educativa sobre o desenvolvemento do individuo.

a) a primeira concepción, expresada por Jean Piaget ó longo da súa teoría (Piaget, 1973; Inhelder, 1975), propón que o desenvolvemento intelectual é totalmente independente da aprendizaxe que poida realizar un ser humano, aínda que se vaia producindo ó longo da vida do individuo. O desenvolvemento prodúcese tanto se hai aprendizaxe coma se non a hai, mentres que a aprendizaxe se produce a partir do desenvolvemento; neste senso, o curso do desenvolvemento sempre deberá ir por diante da aprendizaxe. Esta concepción, trasladada á aprendizaxe escolar (Duckworth, 1981; Coll, 1983), implica un certo



"Laboratorio psicolóxico anacrónico" A J W M Thomassen, 1975

desenvolvemento para que se adquira unha determinada aprendizaxe.

b) A segunda concepción, oposta á anterior (Hilgard e Bower, 1976; Gagné, 1975), afirma que o desenvolvemento e a aprendizaxe son a mesma cousa; neste caso, a aprendizaxe ten un valor fundamental. Esta concepción, que é a conductista, defende que o home é un organismo que reacciona ante o medio e actúa en consecuen-

cia. Nesta concepción, un proceso implica outro e ningún ten senso por separado.

c) A terceira concepción, conciliadora das dúas anteriores e representada polos Psicólogos da Gestalt (Kohler, 1972), di que o desenvolvemento é un proceso independente da aprendizaxe, sen embargo, a aprendizaxe coincide co desenvolvemento, a maduración fai posible a aprendizaxe e

esta fai avanza-lo desenvolvemento por encima de si mesma. O desenvolvemento avanza dobre camiño cá aprendizaxe, por xeneralización da mesma. Trasladada esta concepción á aprendizaxe escolar, implicaría que calquera aprendizaxe estimularía un desenvolvemento; e como consecuencia, teríase que ensinar necesariamente a aprendizaxe que estimule o tipo de desenvolvemento adecuado. O individuo iría facendo continuamente xeneralizacións das súas aprendizaxes.

d) Unha nova vía proposta por Vygotski (1979,1989) pretende superalas anteriores concepcións. Vygotski diferencia dous niveis distintos de desenvolvemento: un primeiro nivel sería aquel que indicaría a capacidade intelectual efectiva ou real do neno nun momento dado; en certa maneira, é o nivel onde chega o proceso de desenvolvemento xa realizado polo neno, é un nivel xa efectivo, que podería ser avaliado mediante probas psicométricas. Pero existe outro nivel de desenvolvemento, o tamén chamado "Área de Desenvolvemento Potencial", xa que o neno ten unha capacidade intelectual tamén potencial, pois coa axuda, demostración ou guía dun adulto con maior coñecemento pode realizar tarefas que por si mesmo non é quen de levar a cabo, por estaren a un nivel superior de desenvolvemento. Isto implicaría que o neno está nun proceso de desenvolvemento presente, de momento só utilizable con axuda,

pero efectivo e real nun futuro próximo. A aprendizaxe ten a función de cotribuír a este desenvolvemento, creando esa área de desenvolvemento potencial que tira do desenvolvemento efectivo.

Tódalas funcións psicolóxicas superiores, di Vygotski, aparecen dúas veces no desenvolvemento do individuo: unha no desenvolvemento potencial, en interacción social, e outra no desenvolvemento efectivo ou real, no ámbito individual, de proceso interno e funcional; pero non toda aprendizaxe provoca desenvolvemento, senón só aquela que crea a área de desenvolvemento potencial. A implicación educativa que se deduce de aquí, é que unha correcta organización da aprendizaxe que respecte as sucesivas zonas de desenvolvemento potencial leva ó desenvolvemento intelectual.

2.2. A teoría xenética de J. Piaget e a Escola de Xenebra

Eliximos esta orientación para defini-lo período evolutivo da adolescencia en canto ó desenvolvemento cognitivo, debido á magnitude dos traballos do citado autor e ás probas empíricas que aporta, moi superiores a outros traballos no campo da Psicoloxía.

Piaget, un biólogo interesado na conducta dos seres vivos, en como se desenvolven nun medio cambiante, como se adaptan a el e como superan

as dificultades que lles suscita este medio, chegou á Psicoloxía intentando entender cómo sucede esta continua adaptación nos seres humanos, cómo se constrúe o coñecemento, cómo é posible o desenvolvemento e cómo se pasa dun estado de menor coñecemento a un estado de maior coñecemento, ou o que é igual, cómo se pasa dunha conducta menos adaptada a unha conducta máis adaptada. Para Piaget, intelixencia é capacidade de adaptación ó medio e, polo tanto, de supervivencia; adaptación que supón un equilibrio entre a capacidade de adaptación do individuo e as modificacións do medio. Ningún individuo tería moitas posibilidades de supervivencia nun medio continuamente cambiante.

Poñémonos no caso de que hai un organismo ou individuo en equilibrio cun medio, é dicir, un individuo adaptado ó medio, porque é capaz de responder a tódalas necesidades que o medio lle poida provocar; pero se o medio cambia, orixina novas tendencias ás que o individuo non pode responder, e rómpese o equilibrio. Por tendencia natural, o individuo realiza unha serie de adaptacións por asimilación e acomodación, que o volven levar a un equilibrio, pero non ó nivel de equilibrio anterior, senón a un nivel superior, que produce desenvolvemento. E así é como funciona o mecanismo.

Agora ben, mediante este dobre proceso de análise do medio cos seus

esquemas (asimilación) e recomposición destes para poder comprenderlos cambios producidos (acomodación), que é continuo funcionalmente ó longo do seu desenvolvemento, o individuo pasa por diferentes períodos ou fases dende os chamados esquemas sensoriomotores ata os chamados esquemas formais. Esta evolución, ou paso duns esquemas a outros, é estruturalmente discontinua, é dicir, discorre a través de diferentes etapas, caracterizada cada unha delas pola conducta intelixente de que o individuo é capaz, e que consiste nunha determinada estrutura psicolóxica, que foi formada sobre a base da estrutura anterior e que servirá de fundamento para a seguinte. Estas etapas ou estruturas son a sensoriomotriz, a operacional concreta e a operacional formal.

Esta tendencia do organismo a alcanza-lo equilibrio que lle permita adaptarse ó medio é unha das fontes indispensables do desenvolvemento e é o que lle confire a súa universalidade, xa que segundo demostrou Piaget, tódolos individuos de tódalas culturas pasan esas etapas na mesma orde (aínda que non á mesma idade). Isto vén explicado polas dúas fontes do desenvolvemento: 1) a maduración biolóxica, base indispensable; xa que, segundo a dispoñibilidade do propio organismo, así será a segunda fonte do desenvolvemento, e (2), a experiencia física, tamén indispensable para que se produza ese dobre proceso de asimilación, e dicir, a posibi-

lidade de manipular ou experimentar cun material, no marco do cal toma importancia a noción de actividade. A estruturación cada vez máis complexa da intelixencia do neno vén dada pola acción ou actividade deste material cada vez máis complicado. A diferenza de idade de desenvolvemento viría dada, entón, pola diferenza dos medios (ambientes) para proporcionar as oportunidades de acción e experimentación e para presentar uns estímulos adecuados, posto que só provocarán desequilibrios aquelas próximas ás estruturas do neno; nin as moi afastadas nin as moi próximas, que non alteren en nada a súa estrutura, son capaces de modificarlo curso do desenvolvemento. Da mesma forma, os medios que non teñan o mesmo grao de estabilidade, organización ou posibilidades de reestruturación non producen modificacións no desenvolvemento do neno, xa que un individuo non pode organizar un medio caótico e pouco predicible. (3) A terceira fonte que evidentemente inflúe, aínda que Piaget a estudia pouco, é a experiencia social, pois non só o medio físico provoca desequilibrios senón que é moi frecuente que o medio social sexa quen os orixine.

O desenvolvemento psíquico ó que se refire Piaget nas dúas primeiras fontes é o do coñecemento lóxico-matemático, ou, mellor dito, o referido ó mundo físico que Piaget estudiou, que, á parte de ser universal, se produce unicamente con tal de que exista no

individuo a posibilidade da experiencia física por si só, sen necesidade de ser ensinado. Pero hai outro coñecemento, o histórico-social, que non é universal e que depende do ensino, ó que se refire, sen diferencialo do anterior, Vygotski.

Sen embargo, volvendo ás etapas do desenvolvemento mencionadas anteriormente, ímonos centrar nas operacións formais que caracterizan a formación do pensamento adolescente, onde a universalidade e innecesariedade de ser ensinadas non está demostrada nin moi comprobada, posto que hai culturas nas que os seus membros non as adquiriron; como na nosa cultura hai individuos normais que non chegaron a esa etapa, e outros que chegaron en determinadas áreas pero non noutras.

2.3. As operacións formais: características do desenvolvemento lóxico-matemático do adolescente

Algo que non debemos perder de vista é que aquí estamos falando da evolución ou desenvolvemento dun coñecemento lóxico-matemático e non cultural. O individuo evoluciona na comprensión do mundo no que ten que vivir, de xeito que vai integrando unha serie de accións e operacións sinxelas noutras máis complexas, de forma sucesiva e de xeito que lle aseguren un estado de equilibrio cada vez máis móbil ou flexible e cada vez máis reversible.

En relación con isto, imos ver cómo son as estruturas cognitivas do rapaz adolescente. Antes de as comezar a especificar, temos que pensar que esta persoa está en vías de construí-lo coñecemento que o sitúe neste estadio, e poida que xa teña algunha característica ou a poida mostrar nalgúns casos, pero non noutros. Desta maneira, o adolescente está a cabalo entre o neno preadolescente, caracterizado polas operacións concretas, e o adulto ou individuo operacional formal. Ou sexa:

1) está en vías de ser un teórico (de ve-la relación entre o real e o posible).

Un neno pequeno, a un problema que só se pode resolver manexando unha serie de datos, responde cunha conducta inmediata, concreta e rápida; vai directamente ós datos, fíxase na realidade que ten diante de si, sen abandonala nunca. En cambio, un adolescente maior ou un adulto enfocan o problema máis globalmente, pois analizan tódalas posibilidades desligadas da realidade mesma e non obran con posibilidades separadas, se o poden evitar. O adolescente maior parte sempre dunha análise das posibilidades, e só despois baixa á realidade; é dicir, examina tódalas posibles solucións, teoriza sobre elas e despois elixe a máis acertada.

2) está formándose como científico (dando o paso do pensamento hipotético-inductivo ó empírico-deductivo).

O adolescente maior considera e analiza os datos, formula hipóteses sobre qué explicación será a correcta, desta deduce o resultado que debe producirse e, derradeiramente, comproba se os resultados predicidos se corresponden cos reais.

O pequeno, polo contrario, observa o real e formula unha explicación do que observa. É dicir, os maiores hipotetizan unha explicación real das moitas posibles, e compróbana; os pequenos, en cambio, extraen da realidade a única que lles parece real.

3) Está en vías de ser un lóxico (filósofo).

O neno pequeno pode construír representacións mentais da realidade, tales como proposicións; pero cando vai razoar sobre elas, considera cada unha por separado. O adolescente maior ou o adulto realizan estas proposicións e, ademais, son quen de analizar varias á vez, poñéndoas en relación.

Piaget di que o adolescente é intraproposicional; é dicir, o neno pequeno razoa sobre un enunciado e a súa relación coa realidade, pero o adolescente maior é capaz de razoar sobre dous enunciados sen facer referencia ningunha á realidade que os sustenta. O pensamento formal é un pensamento sobre pensamentos.

4) está formándose como matemático.

Un suxeito adolescente que superou a etapa das operacións formais é capaz de realizar tódalas combinacións e permutacións cunha serie de elementos, a, b, c, d, dun xeito sistemático; é dicir, sen deixar ningunha combinación sen realizar. É unha capacidade para actuar guiado por un plan sistemático, o que é moi importante para a resolución de problemas, capacidade que non teñen os nenos pequenos.

5) está en vías de ser un físico.

O pensamento formal é un pensamento reversible; é dicir, mentres que o adulto ou adolescente maior sería capaz de imaxinar, ante un fenómeno físico que se produce, cal sería o proceso que anularía ese fenómeno (o que faría recorrendo a dous métodos: por inversión -volvendo atrás o fenómeno- e por compensación -compensando ese fenómeno con outro contrario-, o que daría como consecuencia a situación inicial), o neno pequeno, que non ten adquirido o pensamento formal, non é capaz de realizar esta secuencia.

6) Por último, o neno preadolescente diferénciase do adulto pola maneira de resolver os problemas, debido ás estratexias que utiliza.

Por exemplo, se pensamos nun obxecto e lle pedimos a un neno que

tente descubrir mediante preguntas o que é, o neno preadolescente actuará facendo preguntas, ou ó chou, ata descubri-lo; en cambio, o adolescente maior ou o adulto preguntarán cun plan preestablecido, é dicir, tentando desbotar obxectos ou atopar pistas, aínda que necesiten formular máis cuestións.

2.4. Conclusións e implicacións educativas

Neste punto 2.4 salientamos unha serie de conclusións sobre os contidos que fan referencia ó desenvolvemento cognitivo e á aprendizaxe, que son importantes para os educadores:

1) Con respecto á relación desenvolvemento/aprendizaxe nas teorías estudadas, dúas son as que podemos destacar para a aprendizaxe escolar: por unha banda, a de Piaget, que afirma que a aprendizaxe é independente do desenvolvemento, que non necesita da aprendizaxe, senón que polo contrario esta vai sempre detrás e aprovéitase daquel. Para Piaget, o desenvolvemento precede sempre á aprendizaxe. Por outra banda, Vygotski defende que a aprendizaxe e o desenvolvemento non só son independentes senón que a primeira ha de servir para tirar do segundo: o desenvolvemento efectivo avanza sobre unha área potencial que crea, precisamente, a aprendizaxe.

2) Polo que se refire ó motor do desenvolvemento nestas dúas teorías,

para Piaget o motor do desenvolvemento é un factor interno a todo organismo, polo que este tende a un equilibrio co medio no que vive. Ante un medio gradualmente cambiante e mediante unha experiencia física sobre este, o individuo pón en marcha ese proceso interno de equilibración que o fai pasar dunha estrutura cognitiva máis sinxela a outra máis complexa. Para Vygotski, o motor do desenvolvemento é o terceiro factor do desenvolvemento cognitivo: o factor social, un factor de interacción humana; xa que o home se constitúe como tal precisamente a causa desta interacción. É un factor externo, aínda que isto só é así nun primeiro momento (no ámbito do desenvolvemento potencial), posto que nun segundo momento, e como consecuencia desta interacción, o individuo interioriza tódalas adquisicións (no ámbito do desenvolvemento efectivo).

3) Por último, en terceiro lugar verémo-la aplicación que se deriva para o ensino destas teorías. Con respecto á teoría de Piaget, podemos toma-la noción de desequilibrio por cambios no medio e reequilibración a un nivel superior de desenvolvemento (ou de coñecementos) a través da manipulación dese medio cambiante (material). Sen desprezia-lo que di Vygotski, podemos salienta-la importancia de que esta experimentación no medio ou manipulación de material sexa feita en interacción (grupos de alumnos ou alumnos-profesor) de xeito que uns sir-

van de guía ós outros e permitan a exercitación suficiente para que as adquisicións poidan ser interiorizadas e utilizadas por cada un sen axuda.

3. DESENVOLVEMENTO PERSOAL E SOCIAL

A pesar de que estes dous temas, o desenvolvemento intelectual e o desenvolvemento da personalidade, se tratan separadamente en Psicoloxía Evolutiva, non podemos esquecer que son dous compoñentes de ámbitos distintos, pero sempre dentro da mesma persoa. O ámbito de sentir e o ámbito de pensar están tan interrelacionados que non se producen un sen o outro.

Para Piaget (1971), por exemplo, os aspectos cognitivos eran as máquinas do desenvolvemento, mentres que os aspectos afectivos eran a enerxía. Cando un individuo ten que actuar no medio, analiza este mediante as súas estruturas de coñecemento; pero nesta análise interveñen tamén crenzas, valores, sentimentos, etc., da persoa, ligados á realidade material que avalía. Nada do que o home fai (nin o animal, aínda que este a outro nivel) está desprovisto do compoñente afectivo (no animal son sensacións de pracer ou de dor, e valora o que fai en función diso). No home intervén a reelaboración (a percepción) que introduce elementos cognitivos ou de razoamento. Tódalas posturas sobre desenvolvemento afectivo ou da personalidade consideran que este desenvolvemento

dáse un pouco a custas do cognitivo; xa que, en difinitiva, a conducta do home ten como principal característica a de que está guiada pola razón (cada vez máis ó longo do desenvolvemento), e porque entendemos por personalidade aqueles patróns ou conxunto de patróns de conducta cos que o individuo se enfronta e se relaciona, actúa e interactúa co medio, tanto físico como social.

Podemos dicir que o neno “nace sen personalidade” e vai desenvolvendo esta ó longo da súa vida; pero é no período da adolescencia cando este termo ou esta característica humana adquire o seu verdadeiro senso, pois nesta idade o ser humano é capaz de pensar tanto sobre os seus actos coma sobre os seus pensamentos. O adolescente analiza por primeira vez o medio social en relación consigo mesmo e empeza a establece-los primeiros axustes entre o que quere ser e o seu comportamento real.

3.1. Autoconcepto, identidade persoal e personalidade social

Os cambios que teñen lugar durante este período en relación co compoñente afectivo e persoal do individuo, refírense ós seguintes ámbitos:

- Psicolóxico: aquí realízase a adquisición da identidade, o autoconcepto, a autoimaxe e a tipificación sexual.

- Social: dá lugar á superación do conflito de dependencia-independencia, á influencia do grupo de iguais, á elección vocacional.
- Fisiolóxico: sucédense cambios madurativos, un crecemento corporal que rompe coa homoxeneidade que tiña ata agora, aparece a sexualidade como conducta representativa, o interese pola aparencia física (preocupación-insatisfacción), e descóbrense a influencia que para o triunfo ten o atractivo físico.

Todos estes cambios danse interdependentemente e condiciónanse entre eles, e por iso os imos estudar conxuntamente, sen atender a esta diferenciación senón á que facíamos referencia no encabezado e que expoñemos a continuación.

3.1.1. Autoconcepto. Refírese á construción que facemos do EU, ou á conceptualización que sobre a súa persoa ten un individuo, é dicir, a como se constrúe a sí mesmo como diferente e como estable ó longo do tempo e das situacións. Este é un proceso eminentemente social, pois aínda que ten gran importancia a autodescrición que poidamos realizar de nós mesmos, esta está condicionada e, aínda máis, construírase en función de como describámo-los outros e de como nos describan eles.

Segundo Harter (1983), o desenvolvemento desta capacidade de auto-descrición pasa polas seguintes etapas:

a) o neno máis pequeno descríbese en función das características físicas ou de conducta.

b) nun segundo momento, os nenos descríbense e describen os demais en función de trazos concretos, tanto físicos coma de comportamento.

c) na adolescencia, hai dous subperíodos: no primeiro, os individuos descríbense en función de combinación de trazos; tamén son capaces de describir ou autodescribirse mediante algunha abstracción sinxela, pero non xeneralizada (unha incapacidade concreta leva o adolescente a dicir que non é intelixente, e é incapaz de facer consideracións globais e de integrar tódalas súas capacidades nunha abstracción única).

d) No segundo nivel, é capaz de abstraccións máis complexas, e de integrar diferentes abstraccións sinxelas (se non é capaz de habilidades matemáticas, di que non é un bo matemático, pero non relaciona isto con todo o demais); pero, na maioría dos casos, non é quen de definirse sen contradicións.

Cando considerámo-lo autoconceito, estamos analizando a un tempo aspectos cognitivos (xuízo e definición de si mesmo) e aspectos psicosociais (de relación, e tendo en conta como nos xulgan os demais e como se xulgan eles entre sí).

En relación con isto, temos que ter en conta que a primeira imaxe que un individuo se forma de si mesmo é unha imaxe física, corporal, que o neno adquire na idade preescolar mediante a autopercepción e activación de tódalas partes do seu corpo. Esta imaxe cambia durante a adolescencia, na que o individuo terá que reincorporar ese novo concepto de si mesmo, esa nova imaxe corporal que produce a autopercepción e a actividade de tódalas partes do corpo do adolescente. Con relación a isto, teremos que contemplar a educación sexual que reciba, da que dependerá a aceptación que o adolescente poida ter de si mesmo e a construción da súa identidade sexual.

3.1.2. Identidade persoal. Está moi relacionada co autoconceito; tanto, que non se pode considerar como algo totalmente distinto do mesmo.

Segundo Erikson (1980), un psicólogo social que se dedicou a estudar a adolescencia con gran intensidade, na construción da identidade persoal interveñen catro elementos:

- Un sentimento consciente da propia identidade, é dicir, como se sente un mesmo como diferente dos outros.
- un sentimento inconsciente de continuidade, ou o desexo de seguir sendo un mesmo como é.

- Unha síntese do noso ego cos nosos actos, ou a integración que poidamos realizar da nosa forma de ser e de comportarnos.
- Finalmente, a solidariedade interior que poidamos ter co noso grupo, un sentimento de formar parte del ou de querer formala.

A formación dunha boa identidade persoal sería a organización integradora de todos estes elementos, cousa non moi fácil e que non tódolos adolescentes resolven por igual, nin tódalas sociedades o posibilitan do mesmo xeito, pois isto depende do grao de definición, crise ou cambio dos valores sociais e da ideoloxía de cada sociedade.

Cando non se consegue a formación dunha boa identidade persoal, en vez dun estado de identidade persoal prodúcese un estado de confusión (no caso máis grave). Se é así, o adolescente está sometido a unha serie de demandas que non dá atendido á vez (autodefinición, opción profesional, opción sexual, competición social, etc.). Un caso máis leve, o normal nesta etapa de construción, sería o daquel estado de difusión da personalidade no que se produce a conducta típica de fantasía, falta de concentración e capacidade de traballo, perda de noción do tempo, etc.).

Outro autor, Loevinger (1976), ten unha concepción evolutiva da

identidade persoal, na que esta camiña cara a unha maior autonomía, estruturación, complexidade, liberdade e independencia doutros.

A consecución da identidade persoal investigouna Marcia (1980) e atopou catro tipos de estados de identidade propios da adolescencia:

- **Moratoria**, propio daquelas persoas que permanecen indefinidamente en estado de crise, sen definirse nin tomar un compromiso.
- **A difusión da personalidade**, propio daqueles adolescentes que, despois de superar esta etapa, non conseguen unha definición estable e firme.
- **A hipoteca**, propio daqueles adolescentes ós que a forte influencia paterna os fixo ir por unha dirección sen comprometerse e sen dirección propia.
- **O logro ou realización**, propio daquelas persoas que despois dun período de indefinición, optaron definitivamente.

O obxectivo do adolescente é integrar, nun concepto sólido de si mesmo e nunha identidade firme, o pasado (experiencia acumulada aptitudinal e emocional), o presente (as posibilidades actuais) e o futuro (elección vocacional, rol social, etc.).

A primeira solución que adoptan os adolescentes é unha sobreidentificación cun ídolo ou figura importante na súa vida ou grupo social, o que lles permite ir aclarando (en función do modelo), pouco a pouco, a súa identidade. Outra solución que adoptan os adolescentes, que lles permite esta moratoria, é a ubicación en grupos definidos polo pelo, roupa, etc, que lles permiten unha seguridade externa que a propia identidade frouxa non lles posibilita.

3.1.3. Personalidade Social. Outro problema co que se enfrenta o adolescente é a ordenación moral do seu propio medio no que vive, a creación da propia ideoloxía, ou a interiorización das mesmas normas e valores da sociedade concreta na que vive.

En relación con isto, tódolos autores coinciden en sinalar que esta nova formación está supeditada en bastante grao ó desenvolvemento cognitivo. Neste senso, Elkind (1967), un autor neopiageteano, analiza o concepto de egocentrismo, é dicir, a incapacidade de porse no punto de vista dos demais e de arredarnos da nosa propia subxectividade. Pois ben, así como este problema ou esta incapacidade xorde no neno pequeno en relación coa realidade material e concreta, no adolescente xorde en relación co razoamento abstracto, antes de ter conseguidas as operacións formais. Esta incapacidade para descentrarse da propia postura aparece con forza na adolescencia cando o rapaz considera verdadeira a súa postu-

ra e tódalas demais falsas, polo que é reacio a admitilas. A adquisición das operacións formais, e con elas a capacidade para razoar e analizar distintas perspectivas á vez, leva o adolescente a superar esa característica do seu xuízo sobre valores e ideas alleas.

Este autor, Elkind, define outras dúas características propias da adolescencia: o que el denomina "Audiencia Imaxinaria", que se refire a unha preocupación excesiva do adolescente polo que os demais pensen del; case se pode dicir que padece de certa manía autorreferente. A segunda característica é o que denomina "Fabulación Persoal", segundo a cal o que lle ocorre ó adolescente ou as súas experiencias a tódolos niveis son algo único que non lles ocorre ós demais. Podemos concluír dicindo que o egocentrismo do adolescente o obriga a concederlle unha importancia esaxerada á súa perspectiva, e polo tanto á súa persoa.

Polo que se refire ó xuízo moral ou á valoración que o adolescente fai da ideoloxía do medio no que vive, Kohlberg (1976) dá a seguinte explicación, que aceptamos: o xuízo moral desenvólvese a través de tres estadios: o preconvenicional, o convencional e o postconvencional. A adolescencia comprende o paso do estadio convencional ó postconvencional. Cada un destes estadios subdivídese en dous:

- O estadio convencional caracterízase pola submisión ou acepta-

ción das regras establecidas, confirmación das expectativas dos outros, baseadas en motivacións internas pero sempre en previsión da louvanza ou do castigo. Este estadio subdivídese en dous:

1º O neno é un bo rapaz que quere estar a ben cos adultos (10-11 anos).

2º O neno é un rapaz responsable que cumpre co seu deber (12-14 anos).

- O estadio postconvencional é o dos principios morais asumidos; a moralidade é un baremo entre dereitos e deberes asumidos. E tamén se subdivide en dous estadios:

1º A moralidade é un contrato no que cada un cumpre co seu.

2º O moral está rexido por principios éticos e universais, por un ideal de xustiza interiorizado e situado por encima de tódalas cuestións situacionais.

Sobre isto temos que sinalar que unha cousa é o razoamento moral e outra a conciencia moral (o comportamento asumido en función dun valor realmente interiorizado).

3.2. Implicacións educativas que para o profesor de Ensino Secundario ten o desenvolvemento da personalidade

O esencial das tres consecucións que realiza o alumno-adolescente en

relación co seu desenvolvemento persoal é o seguinte:

- **Con respecto ó autoconcepto.**

Este é o concepto que o alumno ten de si mesmo, que estará en función do que pensen os demais del. Tamén fai referencia á valoración que ten o alumno de si mesmo.

- **No tocante a identidade persoal.**

Esta é a liña de actuación definitoria que o alumno posúe en relación cos demais e como diferente deles. Tamén se refire á integración que o individuo fai entre a súa maneira de ser e a súa forma de actuar que o vai definir tanto cara a si mesmo como cara ós demais.

- **A identidade social.** É a maneira

que ten o individuo de integrarse no seu mundo social, analizándoo, ordenándoo moralmente e elaborado un xuízo máis ou menos estable sobre a realidade social que configura as súas normas, valores e crenzas.

A aplicación educativa que ten isto no ensino medio, dende o punto de vista do profesor, refírese ó que segue:

1) en primeiro lugar, falando de autoconcepto, hai que ter en conta que segundo como se valore a si mesmo o alumno (como intelixente ou non,

como elemento modificador do seu ambiente ou non), vai actuar en consecuencia. En segundo lugar, posto que a autovaloración depende en gran medida da valoración dos demais, o profesor ten a responsabilidade de valorar positivamente a tódolos alumnos; así mesmo, deberá neutralizar tódalas cuestións persoais (antipatías) que se poidan interpor entre el e os seus alumnos, e deberá posibilitar que todo alumno poida sobresaír en algo, de xeito que non só se valore unha conducta determinada que non posúen uns poucos. En terceiro lugar, non hai que deixar nunca que algún alumno se descolgue do ritmo de aprendizaxe, posto que a interiorización do fracaso na aprendizaxe é un peso demasiado forte sobre o autoconceito.

2) No caso da identidade persoal, os adultos esixímoslles ós adolescentes algo contradictorio. Por unha banda, queremos que eles teñan un comportamento serio, responsable e adulto; e por outra, tratámoslos coma nenos, pois non lles concedemos que sexan capaces de responsabilidade. O adolescente construírase a si mesmo baseándose en descontraccións e superacións de contradicións, e para isto precisa experimentar, comprender e elixir entre diversas opcións ou puntos de vista. Se o profesor é moi directivo e impón unha postura ou punto de vista xa construído, neste caso está xerando unha dependencia. En cambio, se favorece a autonomía do alumno mediante traballo autónomo e creativo, entón estalle dando responsabilidade.

3) Así mesmo, todo coñecemento que se transmite é un coñecemento sobre a realidade física e social, unha realidade en función da cal o alumno adolescente está optando pola definición del. O profesor pode introducirlo coñecemento de maneira descontextualizada, de xeito que cada aprendizaxe lle sirva ó alumno para diferenciarla súa perspectiva, ou pódoo presentar illado da realidade, e nese caso o alumno non logrará obter ningunha ensinanza para a súa propia formación individual como persoa.

4) Por último, en relación coa adopción dunha serie de normas ou valores que guíen a súa conducta, o adolescente asume neste momento un rechazo a toda norma que tivo que cumprir forzosamente, ó tempo que, a causa do seu egocentrismo, entende o mundo coma ninguén é actua segundo pensa. Se o profesor trata de impoñelas súas normas na clase, expónse a que llas rexeiten. Pero se son os propios alumnos os que senten a necesidade de impoñelas, serán aceptadas.

4. O ENSINO E APRENDIZAXE DO ALUMNO: IMPLICACIÓNS PARA UNHA TEORÍA DA APRENDIZAXE ESCOLAR NO ENSINO SECUNDARIO

4.1. Algunhas consideracións sobre o proceso educativo

Como se expuxo anteriormente, non toda aprendizaxe provoca desenvolvemento no alumno; só aquela que crea a área de desenvolvemento potencial é capaz de estimularlo desenvolvemento.

mento cognitivo do neno, polo que é necesario organizarlo ensino de forma que vaia creando as diferentes e sucesivas áreas de desenvolvemento potencial.

Pero ¿que teñen que ve-las diferentes concepcións e relacións entre aprendizaxe e desenvolvemento coa aprendizaxe escolar? Ou ben, ¿que nos poden dici-las diferentes relacións entre a aprendizaxe e o desenvolvemento para a marcha do proceso educativo no Ensino Secundario? De todos é sabido que a escola pretende o crecemento da persoa humana; sen embargo, non todos estamos de acordo á hora de manifesta-lo que entendemos por crecemento de coñecementos, e estas discrepancias transfórmanse na práctica educativa á hora de determiná-los obxectivos que a deben presidir.

Hoxe en día, as discrepancias trasladáronse a outro campo e, dalgún xeito, están representadas en dúas posturas: por unha banda, os partidarios de que o desenvolvemento ou crecemento do individuo, no ámbito intelectual, é un proceso de aprendizaxe en boa medida externo á persoa implicada no mesmo, vinculado este crecemento tanto a factores inmersos no desenvolvemento coma na aprendizaxe. Nesta postura, enténdense as accións pedagóxicas como un progreso que depende de aprendizaxes culturais específicas, pois crese que as modificacións introducidas no desenvolvemento non servirían para nada, xa que

este desenvolvemento é universal; e se a aprendizaxe modifica o desenvolvemento, este deixaría de ser universal, cousa pouco probable. A outra postura defende que o quid da cuestión estaría en non favorecer-lo desenvolvemento natural, senón en promove-lo máximo posible de coñecementos, tanto en amplitude coma en profundidade, que non adquirirían as persoas humanas se non é a través dunha acción pedagóxica específica que teña por obxectivo o de dota-los individuos dos coñecementos necesarios e suficientes para interactuar e desenvolverse no seu medio da forma máis adaptada posible. Así, mentres un enfoque considera que a educación debe ter como meta derradeira a de promover, facilitar ou acelera-los procesos naturais do desenvolvemento, o segundo enfoque alternativo considera que a educación débese orientar máis ben a promover e facilita-los cambios que dependen da exposición a situacións específicas de aprendizaxe.

Esta idea de que existen procesos puros de aprendizaxe e desenvolvemento debe rexeitarse, xa que etá en contradición con algunhas das recentes aportacións psicolóxicas (Col, 1987). Entre estas, as investigacións transculturais puxeron de manifesto a universalidade das capacidades cognitivas básicas (recordar, pensar, formar conceptos, etc) en tódolos grupos estudados (Scribner e Cole, 1983); pero ademais, descubriron diferencias na maneira de utilizar esas capacidades en situacións concre-

tas de resolucións de problemas e, o que é máis interesante, demostraron que estas diferencias están relacionadas cos tipos de experiencias educativas que tiñan os diferentes grupos culturais.

4.2. As teorías da aprendizaxe escolar.

A continuación ímoslle aplicar a este esquema todo o que vimos anteriormente e todo o que imos ver, posto que sempre que se fale de ensino (no ámbito psicolóxico, polo menos), témonos que referir á estrutura anterior.

As implicacións educativas que trataremos de salientar refírense (tenendo en conta o que nos din as teorías psicolóxicas e a situación de ensino e aprendizaxe) á maneira de utilizar todo isto o profesor para dá-la súa clase con probabilidades de éxito.

A primeira teoría que se ha de aplicar, formulada por Bruner (1973), coñécese co nome de "Aprendizaxe por Descubrimento", e recolle aspectos tanto da teoría de Piaget coma da teoría Xenética sobre o desenvolvemento da aprendizaxe. Segundo esta, e como indica o seu nome, o alumno deberá aprender non a través do ensino do profesor senón descubrindo esas ensinanzas a través da manipulación co medio. O papel do profesor sería neste caso moi pouco directivo, consistiría en organizar un medio que lle suscitase certos problemas ó alumno, en que pola manipulación dese medio se

garantise a resolución dos problemas suscitados e, polo tanto, a aprendizaxe.

Esta teoría entende que a aprendizaxe e as estruturas de coñecemento do alumno se constrúen o mesmo cás estruturas da intelixencia, a través do desenvolvemento, por desequilibrio e reequilibración posterior, que trae consigo unha estrutura máis complexa e con maior coñecemento.

Algúns principios pedagóxicos desta teoría son, segundo Wittrok (1982), os seguintes:

- O ensinante serve unicamente de axuda e soporte.
- Non debe corrixi-lo alumno cando este teña puntos de vista erróneos, senón que ten que formula-las preguntas pertinentes para que o alumno se decate do seu error.
- Non debe formular regras nin coñecementos rematados, senón que lle debe dar ó alumno a posibilidade de descubrilos por sí mesmo.
- Non lle debe dar ideas ó alumno, senón motivar que aparezan nel. Esta teoría defende a importancia de aprender procedementos (aprender a aprender) fronte á

aprendizaxe de contidos. Neste caso, a motivación para aprender darana as necesidades que suscita o medio, é dicir, os problemas que suscita a situación.

A devandita teoría, como tódalas teorías, ten elementos positivos, que non se poden negar; pero tamén ten elementos que, aínda que non os podemos chamar negativos, tampouco se pode dicir que sexan positivos, porque non son máis ca especulacións. Un dos aspectos que podemos destacar é que a aprendizaxe por descubrimento é lenta e non se pode esperar a que tódolos alumnos descubran os coñecementos que queremos que aprendan.

A segunda teoría que imos ver tenta resolver esta dificultade, e denomínase a teoría dos *Organizadores Previos* ou da *Aprendizaxe Significativa*. Formulada por D. Ausubel (1976), recolle aspectos da teoría de Piaget e da de Vygotski (Área de Desenvolvemento Potencial).

Este autor diferencia dous tipos de aprendizaxe, a memorística e a significativa. A aprendizaxe é memorística cando se van almacenando contidos sen orde nin organización, un tras outro, arbitrariamente, sen relacionalos. É evidente que hai moitas aprendizaxes que deben facerse deste xeito (número de teléfono, as preposicións, etc). O outro tipo de aprendizaxe é a denominada aprendizaxe significativa,

na que os contidos que se aprenden se van almacenando cunha orde, cunha estrutura e cunha organización determinadas, é dicir, relacionando cada aprendizaxe coa seguinte. A fórmula da aprendizaxe memorística sería esta:

$E+a_1=Ea_1;Ea_1+a_2=Ea_1a_2;Ea_1a_2+a_3=Ea_1a_2a_3$, na que E é a estrutura de coñecemento que xa tiñamos e a_1, a_2 e a_3 son as novas aprendizaxes.

A fórmula da aprendizaxe significativa sería estoutra:

$E+a_1=E'a_1;E'a_1+a_2=E''a_1a_2;E''a_1a_2+a_3=E'''a_1a_2a_3$, na que E é a estrutura de coñecemento que xa tiñamos, e $a_1, a_2, e a_3$ son as novas aprendizaxes.

Isto ten importancia en relación co esquecemento (unha secuencia normal da nosa memoria). Cando olvidamos algo, na aprendizaxe memorística olvidamos a_1, a_2 e a_3 , e o resultado é que quedamos coa estrutura de coñecementos inicial; mentres que na aprendizaxe significativa, se esquecemos a_1, a_2 e a_3 , non quedamos na Estructura inicial do coñecemento, senón coa estrutura modificada pola significatividade das aprendizaxes, que darían como resultado os primeiros coñecementos ampliados polos posteriores

Na súa teoría, Ausubel considera que existe unha aprendizaxe por descubrimento; pero tamén unha aprendizaxe por recepción, que sería prepon-

derante sobre todo a partir do Ensino Primario, aínda que isto non quere dicir que a aprendizaxe sexa a través de clases maxistras.

¿Como debe procedelo ensinante para que esta aprendizaxe receptiva sexa significativa?. Débea organizar de tal xeito que cada nova aprendizaxe estableza algún tipo de relación co coñecemento que o alumno xa teña, ou o que é máis, que quede englobada nel. Para que esta relación se estableza débese introduci-lo que este autor chama un Organizador Previo, é dicir, unha explicación ou uns contidos que sirvan de ponte ou de enganche entre o que o alumno xa sabe e o que se presente ensinar ou que aprenda.

Os organizadores serían unha estratexia para poñer en alerta os coñecementos do individuo, co fin de que con eles (os antigos) fose analizando cada un dos novos para ilo inserindo na súa estrutura de coñecementos e ampliándoa. Pero ademáis de introducir este organizador, hai tres condicións que se deben cumprir para que a aprendizaxe sexa significativa:

- Que o material teña algunha lóxica en si mesmo; hai material que se aprende (o nome dos ósos do corpo, por exemplo) que non ten lóxica nin se pode asimilar máis ca por aprendizaxe memorística; pero a maior parte dos contidos son lóxicos, e hai que

buscarlles esa estrutura e organización.

- Que o alumno teña intención de aprende-lo material relacionándoo entre si (isto ten que ver coa motivación).
- Que o material que se aprende teña un significado para o alumno en función dos seus intereses e da utilización que pode facer del.

A teoría da aprendizaxe significativa cumpre moi ben as condicións referidas ó alumno; sen embargo, só menciona os contidos conceptuais, que aínda que son importantes non son os únicos contidos que se transmiten no proceso de ensino e aprendizaxe. Para resolver esta dificultade hai unha terceira teoría, chamada teoría da Elaboración de Reigeluth (1979), que recolle elementos das dúas anteriores, sobre todo da teoría da aprendizaxe significativa, e que se refire fundamentalmente a como se debe organiza-lo material de aprendizaxe, de forma que poida ser aprendido significativamente.

A maneira de organiza-lo material é semellante á dun zoom dunha cámara de filmar, que dá nun primeiro momento unha visión xeral e posteriormente vai analizando esa imaxe nos seus compoñentes. Así, o profesor debería introducir cada tema cunha profundización mínima, pero no seu conxunto; e, a continuación, ir profundando en cada

unha das partes que compoñen a súa materia de aprendizaxe. Despois de cada unha destas profundizacións (chamadas tamén niveis de elaboración), faríase unha restructuración (síntese) en relación co esquema xeral primeiro, ampliándoo, para seguir profundando.

A cada aprofundamento chámase-lle elaboración, de tal forma que o punto programático 1 sería o primeiro nivel de elaboración, que vai seguido da síntese correspondente, chamada tamén epitome, e así ata a síntese final, despois da que se volvería ó paso primeiro, tentando ampliar cos seus niveis de aprofundamento correspondentes.

Deste xeito, o alumno aprenderá significativamente e de forma organizada, de maneira que en calquera momento que tivese que utilizar algún contido aprendido poderá subir e baixar pola escala elaborativa para atopalo coñecemento e utilizalo facilmente; se isto non ocorre así, o estudante tería almacenados tódolos coñecementos a un mesmo nivel de aprofundamento e de importancia, pero non ordenados e, aínda que efectivamente os posuise, estaría imposibilitado para aplicalos.

4.3. Conclusións

En primeiro lugar, a verdadeira aprendizaxe é aquela que o alumno

descobre por si mesmo; neste sentido, deberemos darlle ó alumno a posibilidade de descubrir por si mesmo tódalas leis, principios, conceptos, etc., sen dalos nunca por rematados. Polo contrario, proporcionarémolles ós alumnos un medio interrogante e problemático tal, que mediante a manipulación do material descubran por si mesmos tódalas regras do seu saber.

En segundo lugar, a maior parte da aprendizaxe que debemos realizar na escola ou no período escolar, e sobre todo no Ensino Secundario, é a de contidos e coñecementos sobre a nosa cultura, porque se ninguén os ensina é moi difícil que poidan ser aprendidos. O problema está en se son ou non significativos. Para que a aprendizaxe destes coñecementos sexa significativa débese relacionar cos contidos e coñecementos que xa se posúen; isto conséguese mediante os organizadores previsto, tendo en conta as devanditas tres condicións. Pero ¿como se fai para relacionala e cal é a estrutura que debe ter? Debe ir sempre do máis xeral ó máis específico, do máis sinxelo ó máis complexo. Debemos empezar dando unha visión xeral de todo o tema (que teremos, evidentemente, que relacionar co que o alumno xa sabe) e, dada esta visión ampla, ir profundando progresivamente en cada nivel, volver á estrutura máis ampla e inicial, complementándoa, e ir inserindo cada novo coñecemento na estrutura xeral que lle corresponde.

En terceiro lugar, a motivación na aprendizaxe será un elemento que hai que ter en conta. Na primeira teoría, a motivación reside no descubrimento, xa que os alumnos son uns investigadores e a súa motivación para descubrir ven dada polo propio descubrimento (é o concepto de desequilibrio-reequilibrio). Ante unha necesidade que lle presenta o medio, o neno responde coa manipulación dese medio físico ata que o coñece suficientemente e pode compensar esa necesidade. Na segunda teoría, a motivación nos alumnos estará naquela terceira condición, a da significatividade psicolóxica, cando a aprendizaxe ten que ver co que o alumno xa sabe e cos seus intereses (estamos falando da contextualización do ensino). A teoría da elaboración engade a motivación debida á posibilidade de utilizar os contidos. A ampla estrutura que posúe o alumno posibilitalle moverse por ela de arriba abaixo e sacar cada contido para utilizalo no momento en que o necesite.

5. RESUMO: IMPLICACIÓNS DA PSICOLOXÍA E A PRACTICA EDUCATIVA NO ENSINO SECUNDARIO.

O proceso de ensino e aprendizaxe está caracterizado por tres elementos que o configuran: os alumnos, o profesor e os contidos que hai que aprender. Estes tres elementos collen sentido ó funcionaren e na relación que se dá entre eles na práctica educativa, mediante os procesos de interac-

ción entre o profesor e os alumnos e destes entre si. Esta interacción xorde como resultado do planeamento con base nos obxectivos que se pretenden no ensino, os contidos que queremos que aprendan os alumnos, a metodoloxía que estes han seguir para asimilalos contidos e acadalos obxectivos propostos, e a avaliación que nos permitirá coñecer o funcionamento do noso plan de actuación e o grao de consecución das aprendizaxes. Este plan de acción, deseñado polo profesor, pretende a consecución duns fins moi concretos. No caso en que os alumnos non os acaden, o profesor terao que modificar co obxecto de adaptar este programa de traballo ós alumnos que non consigan os resultados esperados.

Neste proceso de ensino e aprendizaxe, considerado como a posta en práctica do programa de traballo do profesor, temos en conta tres momentos:

a) Unha avaliación inicial, tanto no que se refire ós alumnos (o considerado por Vygotski como nivel de desenvolvemento efectivo, o nivel de coñecementos, intereses e motivación determinados pola contextualización do ensino) como no que se refire ó profesor en canto a expectativas, aceptación, interacción, así como á relación entre alumnos (aceptación e rechazo individual e grupal, integración de cada alumno, actividade individual e grupal, autoconceito, etc).

b) Un segundo momento é o que denominamos planeamento e refírese, por unha banda, ós obxectivos que se han de seleccionar, e en función de qué os seleccionamos; e, por outra banda, ós contidos, e a como os organizamos, estruturamos e secuenciamos.

c) O terceiro momento é a avaliación, tanto dos resultados coma do funcionamento do proceso.

Pero ¿que perseguimos coa Educación? Coa educación escolar o que pretendemos é instaurar, modificar ou inhibir unha serie de comportamentos no individuo. Como levar isto a cabo, moitas veces indícasenos nos obxectivos xerais. Estes, en forma de normativas ministeriais ou de orientacións pedagóxicas, conteñen habitualmente toda unha serie de afirmacións moi xerais sobre o que se entende por educación. Sen embargo, os obxectivos, aínda que son moi útiles, non nos din nada acerca de como conducir a práctica educativa; por exemplo, fálase de conseguir unha personalidade integrada, pero non se di nada acerca do que é o comportamento característico da mesma; e igualmente, con respecto á avaliación, nada se di sobre cales son os indicadores que nos permitirán coñecer se se acadou ou non a meta fixada de antemán, nin tampouco cómo planificar e desenvolve-lo noso traballo. Aínda que estas cuestións non son fáciles de responder, a maneira de podelas solucionar, e outras formulacións pedagóxi-

cas, será concretando os fins educativos que fagan referencia ós comportamentos que queremos modificar, instaurar ou inhibir.

Especificando estes obxectivos operativizamos eses comportamentos de tal xeito que nos permitirán, ó final do proceso, verificar se se cumpren ou non tales obxectivos, ó mesmo tempo que nos servirán de guía ó longo da planificación do noso proxecto. Se son concretos, podemos organizar dunha forma mellor as actividades pedagóxicas encamiñadas a conseguilos e elaborar instrumentos para avaliar os resultados do ensino. Estes obxectivos poden responder ó nome de obxectivos de coñecementos.

Sen embargo hai outro tipo de obxectivos que responden a unha orientación cognitiva ou humanista, que enfatiza as situacións mesmas de aprendizaxe, os efectos da cal non sempre se manifestan nun cambio observable inmediato no alumno. Estes obxectivos son os que fan referencia á actividade do alumno en canto á preferencia dunha actividade que permita elección, investigación e procesos intelectuais que o obriguen a inter-actuar co medio ou realidade concreta a diferentes niveis de operatividade e a examinar contextos e ideas. Ofrecénlle a posibilidade de entrar na planificación dos devanditos obxectivos e, en resumo, permítenlle participar activamente ó mesmo tempo que fan refe-

rencia á realidade na que vive o alumno (significatividade).

Pero volvamos á nosa situación de ensino e aprendizaxe onde se leva a cabo un plan de traballo (ou deseño curricular), situación que é necesario examinar; así, a aprendizaxe, ou, dito doutra maneira, o ensino formal ten as seguintes características definitivas: a de ser planificado e premeditado, a de ter uns fins ou obxectivos, e a de dispoñer duns medios organizados co fin de alcanzar unhas metas propostas con tódolos alumnos. Dende o punto de vista da psicoloxía educativa, esta planificación e programación implica ter en conta unha serie de consideracións (González Cabanach e outros, 1987):

1) Tódolos alumnos son diferentes, no desenvolvemento cognitivo, nas experiencias e aprendizaxes previas e nos intereses e motivacións.

2) Nunha situación deste tipo hai tres elementos en interacción dos que depende o desenlace da mesma: o alumno, o ensinante e os contidos de aprendizaxe.

3) Todo responsable dunha situación deste tipo (o profesor) debe procuralo seguinte:

a) Obxectivos adecuados ás particularidades e diferencias dos alumnos.

b) Unha selección e secuenciación dos contidos, que se axuste ós obxectivos que haxa de acadar e ós coñecementos previos dos alumnos.

c) Unha elección de estratexias de ensino e planificación de actividades que motive os alumnos a aprender e posibilite a asimilación significativa dos contidos de aprendizaxe.

d) Unha avaliación do desenvolvemento do proceso, de xeito que sirva de control do seu propio funcionamento e da súa eficacia.

Tendo en conta esta serie de consideracións e as implicacións educativas anteriormente expostas, o plan é o seguinte:

- *Obxectivos.* As diferentes achegas da Psicoloxía da Educación salientan toda unha serie de consideracións que se han ter en conta á hora de pensarmos nos obxectivos do ensino e aprendizaxe. En primeiro lugar, coñecemos-la importancia da aprendizaxe como motor do desenvolvemento, sempre que incida nunha área determinada, a que se atopa entre as competencias individuais reais e as competencias potenciais, é dicir, aquilo que é capaz de facer un alumno coa axuda dun adulto ou doutro mediador máis capaz. En función disto, debemos establecer obxectivos de aprendizaxe que

incidan nas diferentes áreas potenciais de cada alumno.

En segundo lugar, a mellor aprendizaxe é aquela que o alumno asimila, a que se atopa nun grao de desaxuste óptimo entre o que o alumno xa sabe (coñecementos previos) e o que descoñece (coñecemento novo que se pretende ensinar), polo que os obxectivos deberán respectar este principio.

Por último, hai que ter en conta que todo individuo se sente inclinado a aprender aquilo que lle resulta necesario para manexarse con eficacia no mundo no que vive, aquilo que encaixa perfectamente no seu coñecemento anterior e o aumenta, aquilo que é susceptible de ser utilizado con facilidade e inmediatez. Todo isto lévanos a considera-las diferentes necesidades dos alumnos para manexarse no seu mundo diferente e inmediato á hora de establecer obxectivos.

- *Contidos*. Unha aprendizaxe é significativa, segundo Ausubel (1983), cando os novos contidos que se pretenden aprender se relacionan de xeito intencional cos que os alumnos xa teñen sobre o tema. Respecto disto, o profesor ten a responsabilidade de establecer esta relación entre o novo contido e as aprendizaxes previas dos alumnos. Neste sentido, os contidos que se presenten ó alumno deberán ser significativos para el, é dicir, deberán estar contextualizados en relación co seu

universo de coñecementos e co seu universo de curiosidades particulares. Todo contido cultural se refire, en diferentes niveis de complexidade, a unha mesma realidade: a experiencia social e natural que nos legaron os nosos antepasados.

Os contidos de aprendizaxe (xa sexan conceptos, procedementos ou habilidades) deben ser presentados nunha secuencia lóxica determinada, para facilita-la aprendizaxe significativa. Segundo as investigacións de Reigeluth e Merrill (1983), presenta-lo material de aprendizaxe do máis xeral ó máis particular en sucesivos niveis de profundidade, para posteriormente volver sobre o estudiado nunha síntese comprensiva, posibilita que os alumnos en cuestión estructuren dun xeito óptimo os novos coñecementos e sexan conscientes en todo momento do que saben sobre o tema para a súa inmediata aplicación.

- *Metodoloxía*. As investigacións en Psicoloxía da Educación fanos ver que unha das principais condicións para provocar ou inducir unha aprendizaxe no alumno é a motivación que este sente por esa aprendizaxe ou disposición que ten para aprende-los contidos en cuestión. Os autores que adoptan un enfoque constructivista afirman que a motivación para aprender xorde do grao de desequilibrio que a situación de aprendizaxe provoca nos alumnos ó presentar-lles novas necesidades que

non poden compensar co nivel de coñecementos que posúen, así como da posibilidade que a mesma situación lles ofrece para construíren eles mesmos os seus coñecementos, a través da súa experiencia, co material adecuado.

A aprendizaxe significativa é en por si motivadora para o alumno (Ausubel, 1983), xa que unha das condicións da mesma é a de ser significativa para el. Por último, a aprendizaxe é motivadora cando é susceptible de ser utilizada de forma inmediata, e unha das condicións disto é que os alumnos sexan perfectamente conscientes de onde se ubican os conceptos, procedementos ou habilidades aprendidas dentro da súa estrutura de coñecementos.

Outra cuestión importante para o profesor, á hora de pensar nas estratexias metodolóxicas para levar a cabo na aula, e moi relacionada co anterior, é o autoconcepto ou a autovaloración do alumno en relación co seu rendemento académico. Parece demostrado que a experiencia de fracaso na aprendizaxe provoca nos alumnos certa indefensión e lévaos a atribuí-los seus éxitos parciais a tarefas ou axentes externos a eles, tales coma a sorte ou facilidade na tarefa; en cambio, os seus fracasos atribúenos á propia incapacidade. Pero os alumnos con experiencia de éxito académico manifestan unha atribución de causalidade externa ó seu fracaso e de causalidade interna ó seu éxito.

Un argumento moi utilizado dende hai anos, e que provén da psicoloxía evolutiva, pón de manifesto que toda consecución intelectual dos individuos é produto da súa interacción cos demais e, sobre todo, da mediación destes a través da aprendizaxe, da que, nun segundo momento, se apropian e utilizan dun xeito autónomo. Na educación, isto fanos ver a importancia que ten o traballo en grupos cooperativos na aula para o éxito na aprendizaxe escolar, porque a construción do coñecemento é tarefa de todos. Cando os grupos son competitivos, non se persegue a construción senón a competición, polo que o éxito duns condiciona o fracaso doutros.

Por último, outra cousa que ten que ter en conta o profesor á hora de prepara-las actividades é a adecuación destas á estrutura dos contidos. En función dos puntos de vista da teoría da elaboración, a metodoloxía podería estar dividida en tres fases: Dar unha visión global (epítome); establece-los niveis de elaboración ou exposición e aprofundamento dos contidos, e facer unha síntese comprensiva que estructure todo o aprendido dentro da estrutura dos coñecementos previos.

- *Avaliación.* Toda planificación do proceso de ensino e aprendizaxe débese basear no coñecemento das características dos alumnos, para o que é necesaria unha avaliación inicial por parte do profesor. En función dos

resultados desta avaliación, establece-ranse os obxectivos que serán obxecto de avaliación formativa ó longo do proceso, entendendo por esta, aquela que se supón que será realizada de forma continua ó longo do desenvolvemento do proceso e que terá como meta principal a regulación da acción do profesor para a súa adecuación ás características e necesidades de tódolos alumnos, e para a detección dos progresos obtidos polos alumnos máis ca dos resultados.

A avaliación continua significa que o profesor ten unha planificación previa do que pretende levar a cabo, pero fundamentalmente significa que realiza unha observación diaria do funcionamento do seu Deseño Previo e que o modifica en función daquela.

Por último, supón unha avaliación final, tanto dos resultados da aprendizaxe por parte do alumno, se conseguiu alcanza-los obxectivos determinados previamente, coma de qué foi o que non alcanzou, e por qué non; e entón revisárase o proxecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, (1976) *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas
- Bruner, J (1973) *Hacia una teoría de la instrucción*, México, Uteha
- Cole, M , e S Scribner (1983) "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal", *Infancia y Aprendizaje*, 17,3-18
- Coleman, J (1985) *Psicología de la Adolescencia*, Madrid, Morata
- Coll, C (1983) *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI
- (1987) *Psicología y curriculum*, Barcelona, Paidós
- Duckworth, E (1981) "O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen el dilema de aplicar a Piaget", *Infancia y Aprendizaje*, Mon nº 2, 163-176
- Elkind, J (1967) "Egocentrism in adolescence", *Child Development*, 38, 1025-1034
- Erickson, E (1980) *Identidad, juventud y crisis*, Madrid, Taurus
- Gagne, R (1975) *Principios básicos de aprendizaje para la instrucción*, México, Diana
- González Cabanach, R e outros (1987) *Las dificultades de aprendizaje*, En R González Cabanach e C Rosales *Perspectivas de evaluación educativa*, A Coruña, Gamesa
- Harter, S (1983) "Developmental perspectives on the self-system" en E Mussen *Handbook of child psychology*, N Y, Wiley
- Hilgard, E , e G Bower (1976) *Teorías del aprendizaje*, México, Trillas
- Inhelder, B (1975) *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, Madrid, Morata
- Kohlberg (1976) *Estadios del desarrollo moral*, Buenos Aires, Kapelusz

Kohler, W (1972) *Psicología de la forma Su tarea y sus últimas experiencias*, Madrid, Biblioteca Nueva

Loevinger, L (1976) *Ego development*, San Francisco, Jossey Bass

Marcia, J (1980) "Identity in adolescence", en J Adelson (ed) *Handbook of adolescence psychology*, N Y, Wiley

Piaget, J (1976) *La psicología de la inteligencia*, Barcelona, Crítica

— (1976) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Barcelona, Paidós

— (1971) *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Barral

Vygotski, L (1979) "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en A Luria, L Vygotski e A Leontiev *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal

— (1989) "El problema de la enseñanza y el desarrollo en la edad escolar, en A Luria, L Vygotski e A Leontiev *El proceso de formación de la psicología marxista*, Moscú Progreso



A AVALIACIÓN DA LINGUAXE NA ESCOLA: NECESIDADES

Santiago López Gómez
Concello. Ares

A preocupación xenérica pola linguaxe e as determinacións para a súa correcta adquisición, en particular, teñen unha longa tradición histórica que asenta na filosofía clásica (Siguán, 1984). Mais non será ata o século XIX cando aparezan os primeiros traballos que abordan, dunha forma rigorosa, os problemas involucrados na linguaxe, sobre todo desde o punto de vista dos seus aspectos estrictamente médicos. Nos inicios, foron os afasiólogos quen tentaron describir e fornecer solucións ós diferentes trastornos cos que se atopaban, detectados fundamentalmente en persoas que sufrían lesións cerebrais (Critchley, 1975; Sineiro, 1986). Mais as explicacións médicas foron perdendo relevancia e comezouse a pensar noutras alternativas. Estas, partindo da referencia médica clásica, conciben unha nova argumentación máis ampla, tanto para os trastornos da comunicación coma para o relacionado coa descrición da linguaxe. Desta forma, conséguese supera-las limitacións dos modelos ríxidos e sistemáticos baseados de modo exclusivo na

medicina, na psicoloxía, na socioloxía ou mesmo na lingüística.

No marco teórico e conceptual sinalado, débese considera-la avaliación da linguaxe como un paso previo a calquera pescuda que se realice neste campo. Gracias ó seu contributo podemos coñecer como e en que condicións apreñende un rapaz a linguaxe, determinar cal é o grao real do seu desenvolvemento lingüístico; ademais de garantir mellores axustes na súa situación de ensino-aprendizaxe e, con isto, facilitar unha máis acertada reeducación ou intervención na mesma (Rondal, Serón e Lambert, 1991).

1.- ESCOLA E LINGUAXE: NECESIDADES

A importancia do ensino da linguaxe no ámbito da escola non precisa ser salientada; o contexto escolar chega a formación e as interaccións necesarias para o desenvolvemento da comunicación e da linguaxe, tanto na modalidade oral coma na lecto-escritura (Mayor, 1994; Tough, 1981). As difi-

cultades na adquisición das habilidades lingüísticas téñense revelado como factor determinante que dá conta dun número elevado de casos de fracaso escolar (Christie, 1989; Valmaseda, 1993). Resulta, por tanto, imprescindible contarmos con procedementos de avaliación rápidos e cómodos, dentro da multidisciplinariedade que require o diagnóstico verificado no contexto escolar. Os procedementos, así deseñados, constitúen a alternativa para superala maior parte destes problemas, pois unha avaliación oportuna pode ser unha forma de nos aproximar mellor á solución -a intervención oportuna- (Rondal, Serón e Lambert, 1991), e garantirlo éxito escolar (Melcón e Navarredonda, 1991; Portellano, 1991; Terrones e Cols., 1994). O que vén apoiado polo feito de que a escola, entre outras, ten evidentemente a responsabilidade de contribuír ó correcto desenvolvemento lingüístico dos nenos (Mayor, 1994; Rothery, 1989).

Nos últimos anos, e trala paulatina incorporación ó noso sistema educativo do modelo proposto pola LOXSE, a escola convértese nun punto de referencia para a detección e corrección dunha serie de trastornos lingüísticos. A actuación dos distintos profesionais -psicólogos, pedagogos e logopedas- e equipos docentes dentro do ámbito escolar, debe dar respostas ás diferentes necesidades lingüísticas que encontramos nos alumnos. Desta maneira, poderemos utilizar diferentes instru-

mentos para detectar, de forma temperá, as diversas dificultades lingüísticas do alumnado. Por isto, perante calquera posible manifestación lingüística inadecuada, debemos poder contar con formas de avaliación sinxelas e precisas. Esta avaliación da linguaxe é unha medida imprescindible para un bo número de problemas escolares.

Nesta situación, e concorde con estas necesidades, a BLS (López, 1995) pasa por se-la primeira proposta de avaliación da linguaxe para os nenos galegofalantes. Esta escala, despois das revisións pertinentes, permitirá contar con datos fiables na epidemioloxía ou na incidencia dos trastornos nas diferentes idades, para así poder realizar de forma precisa a avaliación da linguaxe na nosa comunidade.

Para isto, e segundo a Río e Bosch (1994), sinálanse unha serie de trastornos lingüísticos frecuentes no medio escolar: atrasos globais da linguaxe oral, trastornos da articulación -dislalias, tartamudez-, hipoacusias ou perdas auditivas; e mutismo, como sinalan Rivas e Fernández (1994). En concreto, son os que se relacionan coa aprendizaxe da lectoescritura -dislexia, disortografía e disgrafía.

2.- XUSTIFICACIÓNS PARA A AVALIACIÓN DA LINGUAXE

Ó tentarmos abordar globalmente o proceso de avaliación da linguaxe,

necesario dentro das aulas, e coa finalidade de responder mellor á diversidade de alumnos con que nos atopamos, partimos de tres puntos básicos que guían o proceso de avaliación, que son: ¿por que?, ¿que? e ¿como avaliar?. Estas tres cuestións remítennos, pois, ós obxectivos, ós contidos e ós métodos dentro da avaliación da linguaxe (véxase a figura 1) (Miller, 1986).

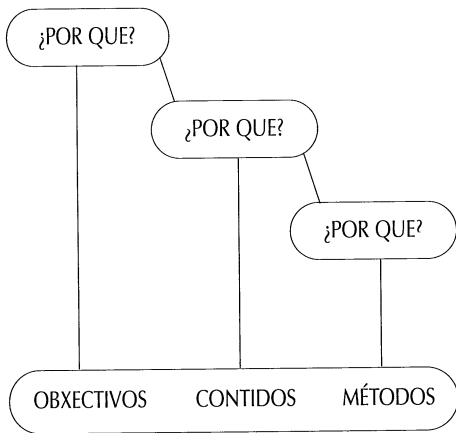


Figura 1 Xustificacións para a avaliación da linguaxe

Nos obxectivos do proceso de avaliación referido cabe diferenciar dous niveis. Os *obxectivos primarios ou directos* sitúanse dentro do propio proceso de avaliación, e están relacionados coa investigación e o coñecemento do nivel e modo do funcionamento lingüístico do rapaz nun ámbito fundamentalmente descritivo. Os *obxectivos secundarios ou indirectos*

teñen a súa finalidade na práctica educativa e/ou clínica. A diferenza dos primarios, estes xorden ó pormos en relación aqueles cós datos evolutivos de grupos de idade, para as distintas capacidades lingüísticas, polo que implican como obxectivo describi-lo funcionamento lingüístico dun neno, comparándoo co seu grupo normativo, para desta forma garanti-los datos extraídos da exploración. Así, os obxectivos iniciais do proceso guiarán a propia avaliación e permitirán, se cubrimos este segundo obxectivo, obter unha avaliación do desenvolvemento e do funcionamento lingüístico do neno. Por tanto, incluírían tres aspectos básicos que, de acordo con Miller (1986), son: a) Identificar posibles problemas. b) Establece-la liña base do funcionamento lingüístico. c) Medi-la mudanza de conducta que resulta dun programa determinado de ensino da linguaxe.

Despois de establecérmolos obxectivos da avaliación, o seguinte paso é defini-los *contidos* que se implican na exploración. Unha posibilidade, moi utilizada, é delimita-los contidos partindo da súa consideración no funcionamento do proceso comunicativo (véxase a figura 2). O devandito proceso inclúe un Emisor, unha Unidade Central de Procesamento (U.C.P.), un Receptor e unha Mensaxe, que nos remiten a unhas capacidades -decodificación ou recepción e codificación ou produción-, dentro de dúas modalidades diferentes - a oral e a escrita -, que

parten, cada unha delas, de distintos descritores ou compoñentes estruturais da linguaxe -a fonoloxía, a morfosintaxe, a semántica e a pragmática-.

no radica na posibilidade de identificar esas dificultades, que poden ser observadas desde un punto de vista evolutivo. Isto lévanos á idea da existencia de

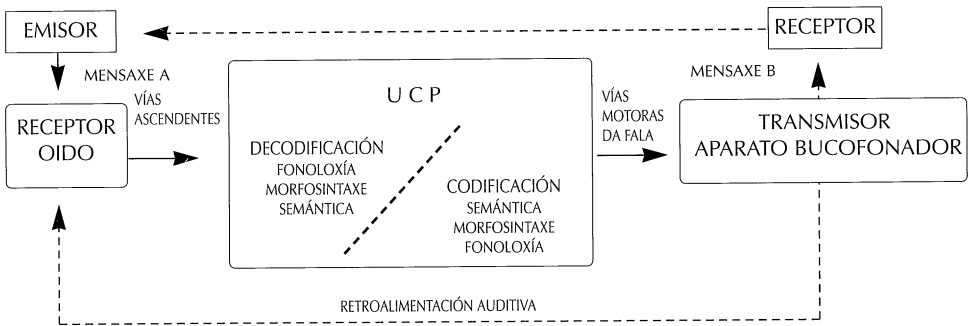


Figura 2 O proceso comunicativo

Cada un destes aspectos vai ter un desenvolvemento concreto dentro da adquisición da linguaxe do neno. De acordo con eles, traballaremos para chegar a establecer unha liña-base "normativa" dentro do funcionamento lingüístico, desde os diferentes dominios e capacidades e atendendo ao desenvolvemento lingüístico propio de cada idade ou período evolutivo. Precisamente é o campo da patoloxía da linguaxe, a través de estudos evolutivos, aquel que nos fornece información copiosa respecto a isto, o que permite compara-los casos normais do desenvolvemento lingüístico cos estudos sobre as diferentes dificultades que os nenos poden presentar.

O interese de coñecer como se produce e desenvolve a linguaxe do ne-

estructuras que implican unhas funcións determinadas e que se corresponden cos diferentes dominios lingüísticos ós que o neno vai accedendo progresivamente. Cando por diferentes motivos o suxeito, dentro dunha idade cronolóxica e cun desenvolvemento cognitivo "normal", e mesmo supóndolle unha escolarización que podemos considerar tamén como "normal", non chega a adqui-los distintos logros ou habilidades comunicativas en comparación cos outros nenos de características similares, é que podemos comezar a definir algún tipo de dificultade. Neste sentido, e partindo do proceso comunicativo (Figura 2), clasificámo-las diferentes dificultades e/ou trastornos funcionais da linguaxe (véxase a figura 3), nos que non hai unha alteración orgáni-

ca evidente, mais onde encontramos unha dificultade real na comunicación. Seguindo a Crystal (1993), podemos falar dunha serie de trastornos funcionais da linguaxe, tendo en conta os procesos implicados na mesma. Así, sinalamos como máis comúns na escola: a disfasia, o atraso na adquisición da fala e da linguaxe, as dislexias, a disortografía, a disgrafía, as dislalias e a disfemia¹. Se se considera que cada un deles posúe criterios diagnósticos propios, representados no DSM-III-R (APA, 1989), no ICD-10 (OMS, 1992) e no recente DSM-IV (APA, 1995), resulta evidente a necesidade da súa avaliación específica para tomar en consideración os signos e os síntomas de cada un dos trastornos.

Na última das cuestións subxacentes ó proceso de avaliación queremos menciona-los *procedementos de avaliación*, que son os mediadores entre a linguaxe do neno e a súa análise. Os procedementos dos que dispoñemos actualmente son moitos, e están en grande medida determinados polo marco teórico do que parten as investigacións nas que son utilizadas. Hoxe, nos estudos sobre o aspecto que tratamos, manéxanse diferentes procedementos, tanto estandarizados coma non estandarizados, polo que un coñecemento exhaustivo dos mesmos vai nos permitir individualiza-lo proceso de avaliación. Para isto, precísase seleccionar-los métodos que recollan

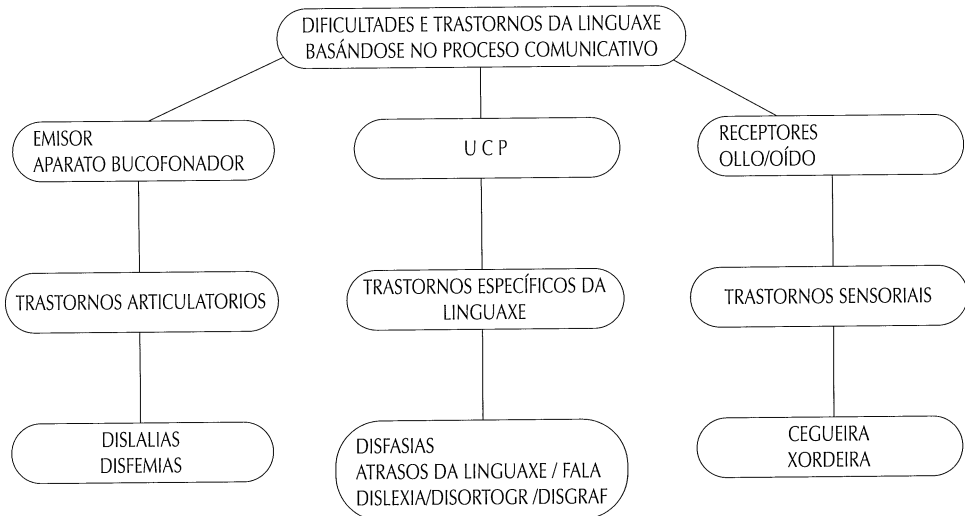


Figura 3 As dificultades e os atrasos na linguaxe

1 Debemos sinalar tamén, con respecto a esta clasificación, que existen outros trastornos -cegueira e xordeira- que non incluímos aquí, por consideralos síntomas dunha patoloxía maior que fai referencia a dificultades ou incapacidades perceptivas, tanto visuais coma auditivas

mellor unha mostra da linguaxe do neno, e que permitan a elaboración dun perfil real que defina as habilidades lingüísticas do rapaz, tendo en conta a evolución da linguaxe, tal e como indicabamos anteriormente.

A vantaxe de dispor dos instrumentos estandarizados ou normativos é que permiten comparar os nosos resultados en escalas ou baremos que proporcionan as probas. Así, con distintos criterios, e malia as críticas que poidan recibir, poderemos defender a súa utilidade. Para isto teremos en conta as condicións de correcta aplicación xunto coas limitacións dos mesmos, unha vez que xa non é posible xustificar un diagnóstico de acordo co seu uso exclusivo. Por outra parte, e xa non só como unha alternativa ós procedementos estandarizados, senón como unha complementación dos mesmos, poderemos utilizar diferentes modelos non estandarizados que profunden nalgún aspecto da comunicación do neno desde unha dimensión aplicada. Na súa base quedarán asentadas as liñas de intervención no caso de encontrarmos dificultades ou trastornos. Estes procedementos non estandarizados, aínda que non permiten compara-los datos de forma cuantitativa, teñen a vantaxe de seren flexibles e adaptables a cada suxeito.

A escolla dun ou de varios destes procedementos está en función dos obxectivos iniciais do proceso, das ca-

pacidades e dos dominios que pretendamos avaliar. Defendemos un proceso de avaliación no que se recollan mostras da linguaxe infantil a partir de ambos, sen descarta-la utilización de ningún deles para obter unha correcta avaliación.

Desde delimitémo-los obxectivos, os contidos e os métodos da nosa avaliación, podemos completar unha avaliación lingüística individualizada (véxase a figura 4), que se defina a partir dos factores determinantes da linguaxe e do proceso comunicativo, das capacidades lingüísticas desde unha perspectiva evolutiva, e a partir da selección dos procedementos para levar a cabo a exploración.



Figura 4 Necesidades para a avaliación individualizada na linguaxe

CONCLUSIÓNS

Despois de revisar todo o proceso de avaliación da linguaxe, salientamos, a modo de conclusión, que da avaliación da conducta lingüística despréndense tres aspectos básicos, tal e como poñen de manifesto Triadó e Forns (1989). Por un lado, mediante unha avaliación planificada é posible determina-la liña base dentro do funcionamento lingüístico -control evolutivo ou acción clínica-. E isto permite detectar suxeitos con alteracións potenciais da linguaxe -acción preventiva-. Ademais, posibilita a detección do posible cambio que deriva dunha intervención educativa centrada na linguaxe -acción psicopedagóxica.

Por outro lado, debemos ter presente que o proceso de avaliación comeza co establecemento duns obxectivos que xustifiquen a propia avaliación, tanto a nivel xeral (detectar suxeitos con dificultades na linguaxe) coma a nivel específico: (1) coñece-las idades nas que estas dificultades teñen maior incidencia, (2) analizar posibles diferencias, (3) establece-la presenza de determinados factores que poden estar asociados e (4) confeccionar perfís dos nenos con dificultades. Inclúe tamén a selección duns métodos que permitan recoller e avaliar contidos informativos partindo dunha avaliación individualizada, e baixo unha dupla finalidade: a preventiva e a reeducativa.

BIBLIOGRAFÍA.

- American Psychiatric Association (APA) (1989) *DSM-III-R Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, Barcelona, Massón, 3ª ed
- (1995) *DSM-IV Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, Barcelona, Massón, 4ª ed
- Christie, F (1989) "Language Development in Education", en M Halliday *Language Development Learning Language, Learning Culture*, Ablex, New Jersey
- Mayor, Mª A (1994) "Evaluación del lenguaje oral", en A Verdugo (dir) *Evaluación Curricular Una guía para la intervención psicopedagógica*, Madrid, Siglo XXI
- Miller, J F (1986) "Evaluación de la conducta lingüística de los niños", en R L Schiefelbusch (dir) *Bases para la intervención en el lenguaje*, Madrid, Alhambra
- Melcón, A , e A Navarredonda (1991) "Ventajas de la evaluación neuropsicológica en el medio escolar", *Políbea*, 3, 35-37
- López Gómez, S (1995) *A avaliación da linguaxe unha proposta para a prevención e a intervención* Tese de Licenciatura non publicada, Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Psicoloxía
- Organización Mundial da Saúde (OMS) (1992) *ICD-10 Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades, Trastornos Mentales y del Comportamiento*, Madrid, MEDITOR
- Portellano, J A (1991) *Dificultades de aprendizaje*, Madrid, Políbea
- Rivas, R Mª, e P Fernández (1994) *Dislexia, disortografía y disgrafía*, Madrid, Pirámide

- Rondal, J A, X Serón e J L Lambert (1991) "Problemática del trastorno, evaluación del lenguaje y aportación de la psicolingüística" en J A Rondal, e X Serón (Comps) *Trastornos del lenguaje 1*, Barcelona, Paidós
- Rothery, J (1989) "Learning About Language", en M Halliday *Language Development Learning Language, Learning Culture*, Ablex, New Jersey
- Sineiro, C (1986) "La aproximación neuropsicológica en el estudio de los síndromes disléxicos", en A Barca (ed) *Psicopatología del lenguaje*, Santiago de Compostela, Tórculo, Vol II
- Terrones, A, e outros (1994) "Vocabulario y nivel de comprensión en estudiantes con educación pre-escolar y sin dicha experiencia educativa", *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26, 83-95
- Tough, J A (1981) *A place for talk*, London, Schools Council Publication
- Triadó, C e M Forns (1989) *La evaluación del lenguaje*, Barcelona, Massón
- Valmaseda, M (1993) "Los problemas del lenguaje en la escuela", en A Marchesi, C Coll e J Palacios (Comps) *Desarrollo Psicológico y Educación, III Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*, Madrid, Alianza



A TEORÍA DO FLOXISTO

Manolo R. Bermejo
Universidade de Santiago

1. LIMIAR

A teoría do floxisto, ou Sublime Teoría, como lle chamaban os seus defensores, é unha mostra clara de como unha teoría filosófica inflúe positivamente, pero tamén de xeito negativo, na historia dunha ciencia.

A teoría do floxisto xogou un papel determinante no alborear da nova química, na súa independencia da alquimia; mais, ó mesmo tempo, pola súa compoñente de teoría filosófica retardou en máis de cincuenta anos a aparición do substrato teórico da nova ciencia.

Vénse de celebra-lo bicentenario do pasamento de Antoine-Laurent Lavoisier, considerado como o pai da química moderna; a súa contribución científica e a súa aportación didáctica puxeron os alicerces da nova ciencia. Para elabora-lo novo paradigma científico, Lavoisier tivo que botar por terra as ideas filosóficas que constituían a teoría do floxisto.

Neste traballo amosaremos a teoría do floxisto e as ideas das que se valeu Lavoisier para desmontar esta importante teoría da historia da ciencia.

2. INTRODUCCIÓN

No século XVIII aínda seguía a ser norma xeral a aceptación de que a materia do universo se transmutaba e estaba integrada polos catro “*elementos*” clásicos procedentes dos antigos filósofos: Tales de Mileto (640-546 a.C.) considerou que a auga era o “*elemento*” fundamental, Anaxímenes (550-500 a.C.) opinou que era o *aire*, para Heráclito (540-475 a.C.) era o *fogo*, namentres que Empédocles (490-430 a.C.) dicía que era a *terra*. Mais, ¿por que un só “*elemento*”? ¿E se foran catro? Aristóteles (384-322 a.C.), o máis influente filósofo grego, aceptou a doutrina dos catro “*elementos*”: *Terra, Auga, Aire e Fogo*. Esta teoría dos catro “*elementos*”, á que Aristóteles

engadiría despois un quinto -o *éter*-, impulsionou (¿ou máis ben freou?) o pensamento humano durante dous mil anos. Aínda hoxe continuamos falando de loitar en contra dos “*elementos*”, ou da furia dos “*elementos*”, para indicar que o vento (*aire*) e as nubes (*auga*) se manifestan con gran violencia.

Durante os períodos clásico, medieval e renacentista as ideas de Aristóteles seguiron gobernando o razoamento pre-científico. Foi Boyle (1627-91) o primeiro que se rebelou contra as antigas conclusións que se deducían das aplicacións dos primeiros principios. Os traballos de Boyle non só marcan o remate da alquimia, senón que poñen os alicerces para botar por terra as ideas aristotélicas. No ano 1661, Boyle publicou o seu libro *O químico escéptico*, no que desbota os termos alquimia e alquimista para comezar a falar de química e químicos. Co seu carácter escéptico, Boyle dubidaba da natureza dos “*elementos*” clásicos e prefere defini-los “*elementos*” dun xeito práctico. Para Boyle, calquera suposto “*elemento*” debería ser examinado para ver se era realmente simple ou non. Se unha substancia se podía descompoñer noutras máis simples, non se trataba dun “*elemento*”; no caso contrario, podía considerarse como un elemento, en tanto que os químicos non aprenderan a descompoñelo en substancias máis sinxelas: así o seixo (cuarzo) considerábase un elemento, ata que se demostrase de que estaba

composto. Tamén indicou que dúas substancias que fosen consideradas “*elementos*” se podían unir para formar un novo composto.

A idea revolucionaria de Boyle de que “un elemento é un corpo que non se pode descompoñer” iniciaba a etapa nova e tentaba rachar cun pasado que impedía o desenvolvemento do que ía se-la nova ciencia. Conseguiu gañar adeptos para as súas ideas, pero aínda no floxisto, e por medio dos seus defensores, se defendía a transmutabilidade da materia (por medio do floxisto) e mesmo se “demostrou”, por algún tempo, que a “*auga*” podía transformarse en “*terra*”.

Lavoisier virá poñer orde e, recollendo a parte positiva das aportacións de Boyle, sentará as bases da revolución química.

A química tivo un período de acelerado pulo ó longo de todo o século XVIII, no descubrimento e síntese de moitos elementos e substancias, pero dende o punto de vista teórico houbo un retardamento por mor da teoría do floxisto. Os partidarios do floxisto contribuíron longamente ó perfeccionamento do método experimental e ó desenvolvemento da chamada química “*pneumática*”, mais a teoría era restrictiva e freou o adianto da nova ciencia.

Foi o destacado médico e químico Sthal quen recuperou os catro elemen-

tos clásicos como esenciais para a interpretación das propiedades e das reaccións químicas. En 1766, no *Dictionnaire de Chymie* de Pierre Joseph Macquer (1718-84), no artigo "Principes", dise: "Recoñecerase con asombro, sen dúbida, que aínda hoxe admitimos como principios de tódolos compostos os catro elementos (*Auga, Terra, Aire e Fogo*) que Aristóteles designou como tales, moito antes de que tiveran os coñecementos químicos precisos para comprobala veracidade de tal afirmación."

Está ben claro que, no século XVIII, os catro elementos clásicos non son principios vagos senón os auténticos piares das propiedades. Esta doutrina non triunfou en detrimento do desenvolvemento da química analítica experimental nin por reacción contra esta, senón gracias a ela. Aínda máis, semellaba que os avances experimentais da nova química ían consolidar, paradoxalmente, os vellos "*elementos-principios*" por medio do desenvolvemento da química pneumática.

Veremos seguidamente as aportacións da teoría do floxisto, así coma os problemas cos que se atopou, e comentaremos as aportacións experimentais de Lavoisier que contribuíron a desbotar esta teoría. Veremos como, dende 1780, Lavoisier contaba con argumentos dabondo para amosa-la invalidez da teoría do floxisto e reemprazala pola nova teoría da oxidación. A oxidación sería, desde aquela, a unión das subs-

tancias co osíxeno, e non a separación do floxisto.

3. A TEORÍA DO FLOXISTO

A teoría do floxisto naceu en Alemaña, aproximadamente en 1718, da man do químico Georg Ernst Sthal (1660-1734). Aínda que o tempo demostraría a falsidade dos seus fundamentos, adiantemos como mérito que foi quen de relacionar, por vez primeira, os fenómenos da calcinación dos metais e da combustión de materia orgánica.

Comecemos por sinalar que as aportacións de Sthal ó mundo da química foron moitas e moi valiosas. Os historiadores da ciencia din que a química de Sthal representa un importante sistema (o primeiro sistema químico adoptado en Europa), capaz de interpretar un gran número de fenómenos: A formación de cales (así chamaba ós óxidos metálicos), como resultado da combinación da terra e da auga por afinidade; o floxisto, causa da inflamabilidade, que relaciona a combustión e a calcinación; a existencia de partículas indivisibles, etc. O mesmo Lavoisier valorou moi positivamente as aportacións de Sthal, ata o punto de que cando comeza a entende-lo fenómeno da combustión, no ano 1772, di:

" Este descubrimento paréceme un dos máis interesantes dende os aportados por Sthal"

Ernst Sthal, profesor de medicina na Universidade de Halle (Alemania), escribiu moitos traballos, entre eles os libros: *Zymotechnia fundamentalis seu fermentationis theoria generalis* (1697); Pensamentos fortuítos e reflexións útiles sobre a polémica do pretendido sulfuro (1717), tamén chamado “*Traitè de soufre*”, e *Zurfallige Gedanken* -pensamentos simples- (1718). Estes tres libros compendian as súas ideas sobre o floxisto.

¿Cales son as liñas mestras da “*sublime teoría*”, como chamaban os seguidores de Sthal á teoría do floxisto? O floxisto é un termo grego que significa “*facere arder*” e daba conta do principio de inflamabilidade das substancias. O floxisto é invisible, está oculto e é imposible de illar, porque decote está en estado de combinación. O floxisto é o principio do fogo, responsable das combustións, que, ó se desprender, explicaría os fenómenos caloríficos e lumínicos producidos durante as mesmas. O floxisto atópase en tódalas substancias combustibles e transformables pola calor.

Segundo Sthal, os hoxe chamados combustibles son substancias ricas en floxisto e, cando arden, o floxisto libérase no aire. A materia que quedaba, logo de arde-los combustibles, non tiña floxisto e non podía continuar a arder: a madeira ten floxisto, as cinzas non.

Como resumo podemos dicir:

- Tódolos corpos combustibles están constituídos por un principio inflamable que non é outro có fogo fixado ou combinado: Sthal deulle o nome de floxisto.
- O principio inflamable só se ve cando retoma as súas propiedades, é dicir, cando abandona o corpo onde se atopa combinado. Entón amósase coma o fogo propiamente dito, acompañado de luz e calor.
- O principio inflamable, ou floxisto, ten a propiedade de se poder transmitir dun corpo a outro, de acordo cun certo número de leis ás que Sthal lles deu o nome de afinidades.
- A calcinación dos metais era o que hoxe chamariamos unha verdadeira combustión.

Ata aquí non habería problema, sempre que se considerase o floxisto como unha propiedade característica dos compostos; o erro produciuse cando os partidarios desta teoría trataron de dotar dun substrato teórico o que tan só era unha propiedade da materia.

Segundo Sthal, os metais estaban constituídos pola combinación dunha materia terrosa, variable de metal a metal, co floxisto. Polo tanto teríamos que:

a) Se calcinámo-lo metal, o floxisto hase liberar. O que queda é o cal (chamábanse así os óxidos metálicos obtidos polo quecemento ó aire dun metal), co que se atopaba combinado o floxisto.

b) Se a un cal lle subministrámo-lo floxisto que precisa, por exemplo mediante un combustible rico nel (caso do carbón), obteríamos novamente o metal.

Para Sthal o floxisto era a esencia da combustibilidade, da cor e do olor, e mesmo lle chegou a atribuír o principio material que establece a unión entre o reino animal, vexetal e mineral; e chegou a falar mesmo dun ciclo do floxisto. De acordo con este principio, a maior parte das substancias tiñan floxisto en cantidades variables: as plantas e animais gordos estaban cheos de floxisto. A materia circulaba entre os tres reinos a través do ciclo do floxisto. Os animais e as plantas, ó morrer, transmitían o seu floxisto ós solos (onde crecen os minerais e os metais); ó tempo as plantas medran de e no solo (alimentándose de floxisto), e os animais comen as plantas (facéndose co floxisto). No ano 1723, Sthal avanzou un paso máis e atribuíulle á atmósfera un papel aínda máis activo, pola que non só o floxisto, senón tamén a terra, o sal e a auga chegarían a establecer-la unión entre os tres reinos.

4. A TEORÍA DO FLOXISTO NO SEculo XVIII

Sinalemos que para Kant a teoría do floxisto foi tan importante, ou

máis, cá teoría da caída dos corpos de Galileo. Na súa época, e por máis de 80 anos, a teoría do floxisto tivo unha importancia real, e os seus seguidores crearon unha auténtica escola.

Comentamos xa que o máis importante erro dos partidarios da “*sublime teoría*” foi o tentar dotar dun substrato teórico o que non era máis ca unha simple propiedade. Igualmente debemos engadir que para explicalos feitos experimentais é moito mellor contar cunha mala teoría ca carecer dela. Mais vexamos como esta teoría fixo adianta-lo coñecemento científico.

Durante a vida de Sthal, a súa teoría non tivo a penas detractores; mais despois da súa morte, comezaron ó redor de 1770 a xurdir problemas. Dúas foron as dificultades especiais que xurdiron para cuestiona-la devandita teoría.

1. O aumento de peso dos cales metálicos durante o proceso da calcinación dos metais. Esta observación, que se fixera había tempo, fora ignorada. O devandito feito experimental atribuíase a peculiaridades propias dalgúns metais.

2. A posible redución dos cales de chumbo e mercurio sen necesidade de ningunha substancia, que se supoñía tiña moito floxisto (o carbón).

Ámbolos dous problemas estaban en contra da teoría do floxisto, e cumpría explicalos.

No primeiro dos problemas non era posible dar conta do incremento de peso ó longo da calcinación, xa que (supoñíase) había a perda dun principio terroso (o floxisto). Este problema foi abordado por Guyton de Morveau (1737-1816), quen no ano 1772 presentou á Academie des sciences de Dijon a Memoria titulada *Disgressions Academiques*, na que propuxo unha extensión da teoría inicial de Sthal. Para Morveau o floxisto era un “peso negativo”, a presenza ou ausencia do floxisto era a causa da variación de peso dos corpos que se combinaban con el, por seren máis leves có aire.

O segundo problema era máis grave, pois para Sthal os cales metálicos soamente podían rexeneralo metal se algunha substancia rica en floxisto (o carbón) llo comunicaba. Durante algún tempo, mesmo dubidou se os cales de chumbo e mercurio eran auténticos cales.

Guyton de Morveau estudiou o “Turbito mineral” (sulfato básico de mercurio), un dos cales que se podían reducir “per se”. Morveau comprobou que o mercurio era capaz de sufrir calcinación e de se reducir “per se”, e concluíu que este cal posúe unha elevada porción de floxisto e por eso e moi doado o reduci-lo, mais precisa un suplemento de floxisto para pasar a estado metálico. Este suplemento de floxisto provén do fogo que pode atravesala retorta onde ten lugar a operación.

Guyton de Morveau dá un paso máis na comprensión do que é o floxisto. O floxisto deixa de se-lo fogo unido a un elemento terroso para pasar a se-la propia materia do fogo. Con posterioridade, o mesmo Morveau, por suxestión do conde de Buffon, publicará a redución do cal de mercurio mediante a luz solar concentrada por unha lente.

No ano 1774 o conde de Milly, Nicolas Christiern de Thy (1728-1784), presentou unha Memoria onde reducía os cales metálicos por acción dunha descarga eléctrica. Esta Memoria defendeuna diante dun comité científico, no que figuraba Lavoisier, que creu na redución do cal e na posible formación dun “aire”, que non foi identificado por se ter empregado unha cantidade moi pequena de mostra.

Moitos outros investigadores da época, defensores da teoría do floxisto, identificárono coa calor, o fogo, a luz, a electricidade, as partículas ígneas, etc. Chegados a este punto, e na tentativa de manter unha teoría totalmente aceptada e de fácil utilización, os químicos defensores da teoría do floxisto fórona ampliando e acomodando; de modo que, entre eles, a única afinidade xa era o termo “floxisto”. Como resumo desta situación, sirvan as seguintes liñas que Lavoisier escribiu nunha das súas Memorias.

“ les chimistes ont fait du phlogistique un principe vague qui n'est point rigou-

issement défini, et qui, par consequent, s'adapte a toutes les explications dans les quelles ont veu le faire entrer, tantôt le principe est pesant, et tantôt il n'est le pas, tantôt il est le feu livre, tantôt il est le feu combiné avec l'element terreux, tantôt il passe à travers les pores des vaisseaux, tantôt ils sont impenetrables pour lui, il explique à la foi la causticité et la non-causticité, la diaphanéité e l'opacité, les coulers et l'absence des couleurs C'est un veritable Protée qui change de forme a chaque instant"

5. A TEORÍA DO FLOXISTO E LAVOISIER

Cando Antoine-Laurent Lavoisier se incorpora ó mundo da ciencia, a teoría do floxisto é a única aceptada. Os seus colegas e o seu mestre Rouelle son defensores desta teoría, e Lavoisier nace na ciencia mamando e practicando esta concepción; así como a dos catro elementos, considerados esenciais por Sthal.

¿Como chegou Lavoisier a dubidar desta teoría? ¿Cando a abandonou? Non se pode responder con claridade; pero, si, podemos dicir que dubidou da teoría por mor do seu método experimental, polo emprego cuantitativo da balanza. Mais a idea de abandona-la teoría do floxisto non foi froito da inspiración repentina que xorde dun experimento único ou dunha idea moi brillante. Foi o resultado dun estudio en profundidade de máis de quince anos de traballo, nos que, pasenño, analizou os "*elementos principio*".

Os seus primeiros experimentos químicos levárono a tomar contacto

coa "*terra*". Foron os experimentos de xeoloxía e, particularmente, a súa Memoria sobre a composición analítica do xeso. Despois estudiará o "*fogo*". No ano 1764 gaña un premio da Academia de Ciencias de París, cunha Memoria presentada ó concurso "Como mellora-lo alumeado das rúas de París". No ano 1767 presenta unha Memoria sobre a análise das "*augas*" dos Vosgos; pero ata 1783 non publicará a composición/descomposición da auga. O "*aire*" foi tamén obxecto do interese investigador de Lavoisier. No ano 1777, publicará a súa Memoria sobre a composición do mesmo. Tamén estudiou a relación (transmutación) da auga coa terra, e demostrou que non existe transmutación. Así mesmo as relacións entre o aire e o fogo, durante os anos 1766-1768, e adoptou a idea de que tódalas substancias poden existir nos tres estados de agregación (sólido, líquido e aeriforme), segundo a cantidade de materia de fogo que se combine.

Lavoisier estudiou un por un, durante este longo periodo, os catro elementos clásicos; e demostrou que non son elementos, senón que están compostos doutros máis simples. De paso que vai botando por terra as ideas aristotélicas, tamén vai acumulando datos experimentais contrarios á teoría do floxisto. E acumula tal cantidade de feitos contra esta teoría que chegou un momento en que caeu soa, ante tanta evidencia experimental contraria.

Non se pode dicir que Lavoisier atacase de forma frontal a “*sublime teoría*”. Incluso cando en 1777 publica a súa Memoria *Da combustión en xeral*, as súas conclusións son dunha prudencia extrema. Comenza por subliña-la necesidade de ir máis aló dos feitos á hora de formular hipóteses, e presenta a súa propia como froito dunha metodoloxía inductiva, xeneralizadora e baseada nunha xeira de experimentos metódicamente dirixidos, con medicións precisas, moitas repeticións, variacións e verificacións. Queda claro, polo tanto, que Lavoisier non estaba disposto a racha-las amarras que aínda o vencellaban ás crenzas do seu tempo.

Mais xa que foi a súa teoría sobre a oxidación o torpedo que alcanzou na liña de flotación a teoría do floxisto, pasemos revista a tódalas investigacións que Lavoisier fixo sobre o tema.

Comezou os seus estudos a primeiros do ano 1772, ó publicar Morveau a súa Memoria sobre o aumento de peso do chumbo e do estaño cando se calcinaban. Lavoisier, bo observador, ponderado nas súas apreciacións e metódico, axiña se decatou de certas incongruencias nas interpretacións dos fenómenos que había na teoría do floxisto. No seu ben equipado laboratorio iniciou unha xeira de experimentos, ben levados e executados con rigor, que co paso do tempo lle ían permiti-la formulación de hipóteses alter-

nativas, e mesmo unha nova teoría sobre a combustión frontalmente oposta á teoría do floxisto.

Ó longo do 1772 executou unha xeira de experimentos sobre a combustión do fósforo e do xofre dentro de campás invertidas, colocadas sobre auga ou sobre mercurio. O 1 de novembro de 1772 entrega un sobre, na Academia de Ciencias, que contén a Memoria cos resultados, para que non se abra antes do 5 de maio do 1773. ¿Cal era a intención de Lavoisier? ¿Por que o seu secretismo? O seu comportamento ten moito que ver coa prudencia coa que se enfrenta á teoría do floxisto. A súa investigación era sobre o papel que xogaba o aire na calcinación. Decatárase de que estaba diante de experimentos que podían facer cambalea-la “*sublime teoría*”, e quería contar coa paternidade e gañar tempo para facer máis experimentos que corroborasen as conclusións da súa Memoria.

Mais ¿que dicía tal Memoria? Hoxe podémola ler para comprende-la transcendencia das hipóteses que Lavoisier facía. A Memoria dicía:

“Hai oito días descubrí que, ó queimar xofre, o peso deste, en lugar de diminuír, aumentaba, é dicir, que dunha libra de xofre podíase obter máis dunha libra de ácido vitriólico, sen considera-la humidade do aire, o mesmo ocorre co fósforo este aumento de peso provén dunha cantidade prodixiosa de aire que se fixa durante a combustión e que se

combina cos vapores. Este descubrimento, resultado dunha xeira de experimentos que considero decisivos, levoume a pensar que o que observaba na combustión do xofre e do fósforo podía ter lugar, igualmente, con tódolos corpos que gañan peso tra-la combustión ou a calcinación, e mesmo me convencín que o aumento de peso dos cales metálicos respondía á mesma causa. O experimento confirmou completamente as miñas conxecturas, procedín a reducir litarxirio nun recipiente pechado, co aparato de Hales, e observei que, no momento en que o cal se converte en metal, se desprende unha cantidade considerable de aire, e que este aire forma un volume mil veces superior á cantidade de litarxirio empregada. Este descubrimento parécese un dos máis importantes dende os de Stal e, por iso, considerei o meu deber asegurarme da súa autoría, depositando diante da Academia o presente sobre, para que se mantenga en secreto ata que publique os meus experimentos”

Lavoisier continuou a investigar sobre o tema; e así, en Febreiro de 1773, calcinou unha cantidade de chumbo rigorosamente pesada, empregando raios solares concentrados por medio dunha lente instalada no Palais Royal. Pasados uns minutos, comprobou a formación dun cal amarelo, que non aumentaba máis de peso e que a auga, no interior da campá, subira pouco; o que o levou a sospeitar da necesidade de máis aire para completa-la calcinación.

No outono de 1773 repetiu o experimento, substituíndo a auga por mercurio. O estudo do cálculo de peso específico do aire reveloulle que a súa absorción era proporcional ó aumento

de peso do cal formado. Ademais recuperou o aire residual e comprobou que, nel, unha vela apagábase tal como acontecía no chamado “*aire fixo*”, xa identificado por Joseph Black (1729-99). Tirou a conclusión de que non é todo o aire que respiramos o que se fixa sobre os metais na calcinación, senón tan só unha parte.

Como na metodoloxía de Lavoisier a análise e a síntese son complementarias, aplicou este procedemento ás súas investigacións sobre a calcinación. Se fose quen de obter un cal partindo do aire e un metal podería e debería rexenera-lo aire cando descompuera o cal.

En outubro de 1773 procedeu a estudar-la redución do minio (óxido de chumbo), empregando carbón vexetal; e comprobou que se producía un gas que, despois de recollido, era máis pesado có aire e non podía ser identificado con parte do aire absorbido. Lavoisier estaba xa no camiño de comprender-la realidade da composición do aire, máis aínda que este non é o noso obxectivo neste artigo, si quero insistir, unha vez máis, en como as investigacións de Lavoisier van constituíndo un todo unitario. A balanza, a teoría da combustión, o estudo da composición do aire, a descomposición da auga, a refutación da teoría do floxisto, etc., son aspectos parciais do seu quefacer na revolución da química.

Mais voltemos os seus estudos sobre a calcinación. No ano 1774 publica, nas Memorias da Academia de Ciencias, os resultados sobre a calcinación do estaño. Quenta estaño metal dentro dun recipiente cheo de aire e herméticamente pechado, e comproba que:

1. Ó longo da operación o recipiente no varía de peso.
2. Fórmase o cal de estaño.
3. O peso do cal aumentou.
4. O peso do aire inicial diminuíu.

Despois de realizar con escrupulosidade estas pesadas, concluíu que so unha parte do aire é capaz de se combinar co estaño; por iso o cal incrementa o seu peso, namentres diminúe o peso do aire.

O 25 de abril de 1775 presentou unha Comunicación á Academia sobre "A natureza do principio polo que se combinan os metais ó longo da calcinación aumentando o seu peso". Consistía nunha xeira de experimentos para reducir precipitados "per se", con e sen carbón.

No ano 1776, coa axuda de Trudaine, realizou experimentos de síntese e análise empregando como metal o mercurio, e conseguiu formular unha hipótese sobre a composición do aire.

Empregando todos cantos experimentos levaba realizados, publicou, no ano 1777, unha Memoria titulada *Sur la combustion en général*. Nela, gardando aínda un certo respecto polas ideas de Sthal, propón xa unha hipótese capaz de dar conta conxuntamente tanto da combustión coma da calcinación. Na hipótese indica que a combustión se caracteriza por catro requisitos:

1. En toda combustión se produce liberación de materia como fogo ou como luz.

2. Os corpos non poden arder senon nun pequeno número de aires; aínda máis, non pode haber combustión excepto nunha especie deles: o "aire puro".

3. En toda combustión hai destrución ou descomposición do "aire puro"; o corpo que arde aumenta de peso exactamente na proporción de cantidade de "aire" que se destrúe ou descompón.

4. En toda combustión os corpos transfórmanse nun ácido pola adición, sobre auga, da substancia que aumentou o seu peso; así o xofre transfórmanse no ácido vitriólico (sulfúrico), o fósforo no ácido fosfórico, ...

Lavoisier considera nesta Memoria que a calcinación dos metais é unha verdadeira combustión rexida polas mesmas leis. A única diferenza é que, a partir da calcinación dun

metal, se obterá un cal metálico no lugar dun ácido.

Como síntese dos traballos realizados sobre a combustión e a calcinación, publicou, no ano 1785, unha Memoria titulada *Reflexions sur le phlogistique*. Nela presenta argumentos moi sólidos contra o floxisto, e completa a súa teoría da combustión coa introducción e desenvolvemento da teoría do “calórico” e o concepto do “principio osíxeno”. Afirmar Lavoisier:

“ un corps combustible est celui qui a la propriété de décomposer l'air vital, celui avec lequel le principe oxygene a plus d'affinité qu'avec la matière de la chaleur .”

Así, mentres que para Sthal o principio da combustión reside no corpo combustible que contén floxisto, para Lavoisier o verdadeiro principio combustible é o “principio osíxeno”.

Dende este momento Lavoisier tiña fundamentos dabondo para demostrarla invalidez da teoría do floxisto e para reempazala pola teoría da oxidación. A oxidación sería dende entón a unión dun corpo co osíxeno e non a separación do floxisto. Mais Lavoisier rexeitou a confrontación e preferiu seguir facendo experimentos, e que os científicos do seu tempo aceptasen convencidos a súa nova teoría.

Cómpre dicir que, aínda que os seguidores de Lavoisier consideraron revolucionaria a Teoría da Combustión,

analizada cos coñecementos que hoxe temos da química do seu tempo non é tan revolucionaria. Lavoisier non suprime os “*elementos-principio*”, partes das propiedades no floxisto, porque os necesita para explicalo desprendemento de luz e calor na combustión, que son atribuídos ó desprendemento do “*calórico*” contido no aire.

A explicación que dá Lavoisier da combustión na súa teoría é, con todo, oposta á que daba a teoría do floxisto: nesta, a combustión libera o floxisto contido no corpo combustible; naquela, trátase dunha combinación co aire, polo que a fonte da calor xa non se atopa no combustible (floxisto), senón no aire (calórico). Isto supón a inversión do papel da calor: para Sthal, a calor, ó se fixar, provoca unha combinación ou condensación, para Lavoisier provoca unha expansión e mesmo unha desagregación.

Debemos engadir que a Teoría da Combustión de Lavoisier se sitúa na liña da química dos principios característicos do século XVIII, e que aínda non se decide a rachar coas amarras do pasado. Trátase máis dunha inversión das ideas dominantes ca dunha auténtica revolución científica. Os mesmos traballos que Lavoisier realiza sobre os ácidos -entre 1772 e 1776- tampouco son abertamente revolucionarios, mais van chantando os alicerces do que será a revolución da química. Lavoisier converte o osíxeno no principio ácido;

deste xeito supera a teoría newtoniana dos ácidos como “substancias tremendamente reactivas”, e corrobora a idea de Sthal dun ácido universal.

O asalto final á teoría do floxisto realízaa Lavoisier no ano 1789, coa publicación do seu *Traité élémentaire de Chimie*. Nel deixa recollidas as súas teorías por escrito para que, paseniño, os seus lectores vaian impregnándose das súas ideas, nunca expostas como un ataque frontal ás da teoría do floxisto, senón, como vimos de indicar, totalmente opostas.

Os lectores do seu libro de texto axiña se decataron do obsoletas que quedaban as ideas da teoría do floxisto e da inutilidade de seguir a utiliza-los “*elementos-principios*”.

6. O FLOXISTO DESPOIS DA MORTE DE LAVOISIER

Sinalado que a teoría da combustión elaborada por Lavoisier non foi tan revolucionaria como os seus eséxetas do século XIX pretenderon facernos crer e que, ademais, foi o propio Antoine-Laurent quen evitou, por tódolos medios, unha confrontación coa teoría do floxisto, cómpre analizar como e cando se dinamitou a teoría do floxisto.

A resposta parece clara:

1º *Como*: coas súas ideas e os seus experimentos, particularmente co seu libro *Tratado elemental de Química*.

2º *Cando*: nunca e sempre.

Dende a publicación das súas ideas, moitos químicos fóronas aceptando; pero moitos outros ficaron fieis ás ideas do floxisto, mesmo ata ben entrado o século XIX. Polo tanto, a victoria resultou incruenta, e un froito do convencemento, como imos sinalar seguidamente.

Non houbo unha confrontación radical entre a nova Teoría de Lavoisier e a Teoría do Floxisto, nin houbo unha morte rápida e definitiva das ideas de Sthal. Grandes científicos rexeitaron deica a súa morte as novas ideas. Outros fóronse incorporando, paseiño, a elas; e, finalmente, algúns utilizaron ámbalas dúas indistintamente, e consonte os experimentos.

Nomes grandes na química como Priestley, Sage e Van Troostwijk; o sueco Bergman ou o alemán Klaproth; compañeiros de Lavoisier como Antoine Beaumè e Jean Cadet; ou mesmo, xa ben entrado o século XIX, Humphry Davy, rexeitaron as novas ideas e continuaron a defende-la “*sublime teoría*” durante toda a súa vida.

Pero houbo floxistas que, paseniño, foron deixando as vellas ideas. Tal fixeron os compañeiros de Lavoisier na “Academia de Ciencias”: Berthelot acepta as novas ideas en 1785; Fourcroy e Guyton de Morveau, a principios do 1787, pouco antes de comezar a traballar

con Lavoisier no “novo método de nomenclatura química”; e R. Kirwan (1732-1822), un dos máis acérrimos defensores do floxisto, con dúas Memorias publicadas, unha en 1787, *Essay on phlogiston*, e outra en 1789, *Essay on phlogiston and the constitution of acids*, esta última traducida ó francés por Marie Anne Lavoisier, con anotacións de Antoine-Laurent, foi un dos que máis loitou polas novas ideas de Lavoisier. Cando Kirwan coñeceu as anotacións e refutacións de Lavoisier ó seu segundo traballo, recoñeceu públicamente o ben fundamentadas que estaban as refutacións e, públicamente, pasouse a defende-las nova teorías. A finais de 1789, escribía a Berthollet dicíndolle:

" baixo as armas e abandono o floxisto Vexo claramente que non hai ningún experimento que acredite a produción de “aire fixo” (CO_2) por combustión do “aire inflamable” (H_2) e, sendo así, éme imposible sustentar un sistema contra os feitos recoñecidos De aí que, eu mesmo, farei unha refutación do meu ensaio sobre o floxisto".

Indiquemos que en moitos casos os investigadores non fixeron máis ca simples substitucións, na súas Memorias de investigación, do termo “floxisto” polo “osíxeno negativo”, sen que sexa posible discernir ningún outro cambio na súa mentalidade. As dúas teorías continuábanas utilizando, indistintamente, moitos investigadores.

Mesmo algúns químicos chegaron a considerar, na súa incompre-

sión da nova teoría, que ámbalas dúas teorías eran complementarias. Por iso algúns usaban ora o floxisto, ora o osíxeno na interpretación de distintos fenómenos e, ás veces, mesmo en aspectos distintos do mesmo experimento. Así, mentres que as combustións e calcinacións era mellor explicalas pola teoría do osíxeno, porque interpretaba moi ben as relacións ponderais; para estudar aspectos enerxéticos, relacionados coa luz e a calor, botaban man do “floxisto”, por consideralo máis completo có “calórico” na súa interpretación. Un exemplo de canto vimos dicindo represéntao Hutton, que nos anos 1792 e 1794 publicou traballos nos que defende a teoría do floxisto, a pesar de ter loado a Lavoisier e de terse declarado seu seguidor.

7. CODA

Rematemos dicindo que a teoría do floxisto non morreu de morte súpeta, e que a teoría da combustión de Lavoisier non foi a bomba que a dinamitou. O traballo de Lavoisier chantou as bases para que moitos investigadores abrisen os ollos e, despois, a súa mente cara ás novas teorías, máis baseadas en feitos experimentais ca en doutrinas filosóficas.

" Os químicos fixeron do floxisto un principio vago que non está nada rigorosamente definido, e que, consecuentemente, se adapta a tódalas explicacións.. "

[Lavoisier]

BIBLIOGRAFIA

- Amorim da Costa, A M , "Bicentenario", *Boletim da SPQ*, 52, 16, 1994
- Asimov I , *Breve historia de la Química*, Madrid, Alianza Editorial, 1975
- Berthelot M , *Una revolución en la Química, Lavoisier*, Buenos Aires, Losada, 1945
- Grosland M , "Lavoisier le mal aimé", *La Recherche* 14, 785 1983
- Jagnoux R , *Historie de la chimie*, París, Ed Boudry et cie, 1891
- Lavoisier A L , *Tratado de Química*, Madrid, Ed Alfaguara, 1982
- *Ouvres de Lavoisier*, París, Imprimerie Imperiale, 1862
- Martín Municio A , "Dos siglos de Lavoisier de la alquimia a la química", *Quim e Industr*, 42, 58, 1995
- Pérez Bustamante J A , "En el bicentenario de la ejecución de Lavoisier", *Quim e Industr*, 41, 842, 1994
- Partington J R , *A History of Chemistry*, Londres, McMillan Press Ltd , 1964.
- Serres M , *Historia de las Ciencias*, Madrid, Eds Cátedra, 1991
- Siegfried, "Lavoisier and the phlogistic connection", *Ambix*, 36, 31, 1989
- Wojtkowiak B , *Historia de la Química*, Zaragoza, Ed Acribia, 1987





Prácticas

- ⇒ Unha proposta de materiais didácticos
M^a Montserrat Castro Rodríguez / Jesús Rodríguez Rodríguez
- ⇒ O desenvolvemento do pensamento lóxico
José Raposeiras Correa
- ⇒ Algunhas superficies non deixan que as abandonen...
Antonio Vidal González
- ⇒ O Centro Integrado de Música
Sol Bordás / Carlos Castro
- ⇒ O guión na creación audiovisual
Eulogio Rouco Lamela
- ⇒ AVALIA. Un programa informático...
Roberto Fuente Pis

UNHA PROPOSTA DE MATERIAIS DIDÁCTICOS NO CONCELLO DAS PONTES

M^a Montserrat Castro Rodríguez
Jesús Rodríguez Rodríguez
Universidade de Santiago de Compostela

“Os nenos de hoxe non reaccionan coma os nenos de hai 20 anos nin de hai 10 anos. O traballo escolar non lles interesa porque non se inscribe xa no seu mundo. Entón, inconscientemente, só lle prestan unha porción mínima do seu interese e da súa vida, e todo o demais resérvano para o que consideran a verdadeira cultura e a verdadeira alegría de vivir” (Freinet, 1980)

INTRODUCCIÓN

No actual proceso de implantación da Reforma do Sistema Educativo están a poñerse en práctica un conxunto de medidas que pretenden facilitar e optimiza-lo labor educativo cotián, onde o alumno se constituía no verdadeiro protagonista dos procesos de ensino-aprendizaxe. Neste contexto, o *Deseño Curricular Base* (DCB), principal instrumento “guía” da devandita práctica, axuda a artellar gran parte das decisións curriculares que se toman, facendo explícitas un conxunto de suxerencias metodolóxicas, estratexias que se deben empregar, etc.

As características que peculiari-
zan a citada reforma poden ser unha

maior atención á diversidade, que debe responder ás necesidades dos diversos centros, profesores e alumnos, e as consideracións sobre a interdisciplinariedade, globalidade, adaptabilidade curricular, significatividade... Estas perspectivas son froito dunha nova visión do contorno, onde o concepto de sociedade se amplía e diversifica e a interacción das múltiples variables que inciden nos procesos que ocorren nela dan lugar a novas realidades, que non sempre se poden encadrar dentro de patróns sociais tradicionalmente válidos.

“O mundo no que nos toca vivir é xa un mundo global no que todo está relacionado tanto nacional coma internacionalmente, un mundo no que as dimensións financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc son interdependentes, e onde ningún de tales aspectos pode ser adecuadamente comprendido á marxe dos demais (Torres Santomé, 1989)

Todo este conxunto de cuestións esixe no traballo cotián o desenvolvemento dun maior número de actividades e contidos que hai que tratar,

maior cantidade de proxectos que hai que deseñar, unha ampliación da oferta dos centros educativos, etc. Estes aspectos dan lugar, en ocasións, a que o horario dos profesores se atope saturado de novas competencias e responsabilidades: coordinación, programación ...; ademais, existe unha necesidade profesional de se converter nun investigador, polo que é preciso actuar cun maior número de variables. Tales funcións fan que o traballo do profesor se teña que estender máis aló da propia aula, e deba coñecer e analiza-la realidade na que está inmersa, co fin de que esta sexa obxecto de estudio e reflexión para o alumnado nos procesos de ensino-aprendizaxe que teñen lugar no propio contexto.

Como consecuencia de todo isto, cada día son máis abundantes o número de propostas didácticas que aparecen tentando responder ás novas situacións, o que se pode xustificar polo seguinte:

- Conveniencia de adaptarse ás novas esixencias/prescricións curriculares.

- Influídos polas numerosas tarefas que os profesores teñen que realizar, estes “demandan” recursos que os axuden a estrutura-la súa práctica ou exemplos de proxectos, experiencias... postos en práctica noutras realidades.

- O proceso educativo comeza a se estender máis aló das propias aulas,

e inclúense neste “proceso” outras institucións, tanto do ámbito formal coma do non formal, que comezan a ver nos centros educativos, na educación dos seus cidadáns e na súa propia implicación, un xeito de contribuír á mellora da súa calidade de vida. Precísase entón dalgún instrumento que facilite a articulación deste conxunto de perspectivas dentro da mesma realidade social.

No medio deste contexto, os materiais didácticos son instrumentos que pretenden facilita-lo labor do profesorado, porque “dosifican” e “estructuran” os contidos que se deben traballar; aínda que, por outra parte, debido á súa propia limitación, poidan amosar perspectivas máis ou menos axeitadas da realidade que pretenden estudar. Este problema pódese eliminar na medida en que se diversifiquen e pluralicen as metodoloxías e os recursos empregados, e se teña en conta que no propio contexto existen importantes fontes de información que exercitan unha función educativa e comunicativa fundamental na sociedade moderna, que se debe ter presente nos procesos de ensino-aprendizaxe desenvolvidos nas aulas. A este respecto, coidamos que pode ser significativa a seguinte cita de Gimeno (1989, 179):

Sería absurdo que o profesor tivera que se-la fonte das distintas informacións que se poden utilizar e son necesarias para desenvolver-lo currículo nas diversas áreas ou disciplinas, ou nunha máis ca noutras, precisa-

mente nun mundo no que os medios de comunicar información e experiencia por canles variadas se estenderon enormemente".

Presentamos a continuación o resumo dun conxunto de materiais didácticos que forman parte dun proxecto de intervención pedagóxica, os cales se constitúen nos principais instrumentos empregados para a xestión dos procesos de dinamización cultural dun concello, onde centros, profesores, alumnos, institucións, asociacións ..., participan conxuntamente na realización dun número considerable de actividades coa finalidade de contribuir ó coñecemento, preservación, fornecemento e difusión da cultura dun pobo.

Localización

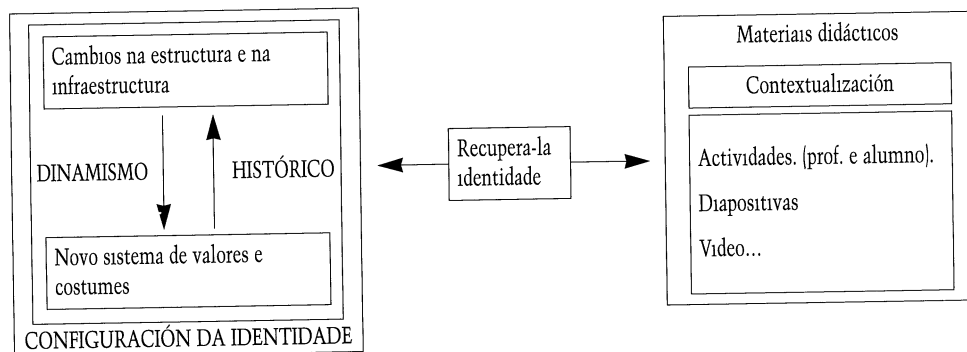
Este plan de traballo contextualízase no Concello das Pontes de García Rodríguez (A Coruña), destinado tanto ó ámbito formal coma ó non formal, e mesmamente informal.

Obxectivos

O obxectivo dos diferentes materiais é contribuir ó coñecemento da vida pasada e presente dunha realidade galega, e supoñen un "instrumento" de reflexión sobre o conxunto do proceso social desenvolvido no Concello, no que ó longo da historia aconteceu unha serie de cambios a partir dos que emerxeron novos valores e hábitos que identifican esta sociedade, os que convén que sexan coñecidos e respectados polos propios habitantes da vila e polo conxunto da sociedade.

Pretendemos, así mesmo, que o "curso" da citada transformación da sociedade poida ser captado e comprendido, a través deste conxunto de medios, polos propios ponteses e por outros.

No seguinte esquema pódese percibir cal é o sentido que lles concedemos ós recursos na implementación do citado proxecto.



Elaboración propia

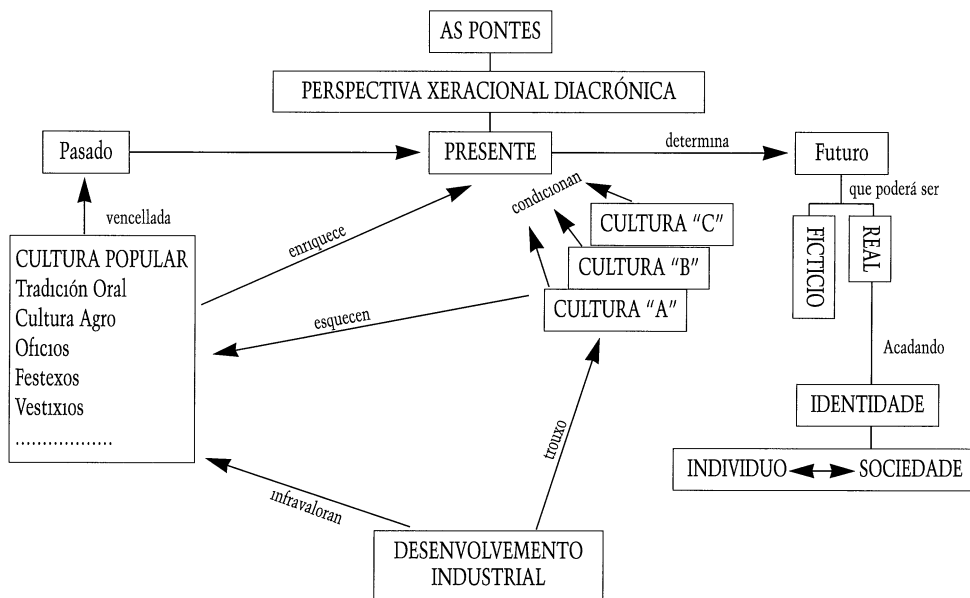
¿Por que a realización deste traballo nas Pontes de García Rodríguez?

O forte crecemento do Concello e, en especial, da vila, trala instalación da macroindustria e dun importante tecido industrial de pequena e mediana dimensión, orixinou a configuración dunha “nova” realidade social. Como consecuencia disto, parte dos sinais de identidade perdéronse ou quedaron arquivados no olvido do tempo, como é o caso da cultura popular, tradición oral, agro, oficios, festexos, vestixios..., que, pola contra, deberían ter un papel preponderante, en canto que contribúen ó enriquecemento do presente actual, e constitúen os piares para a “construcción” do pre-

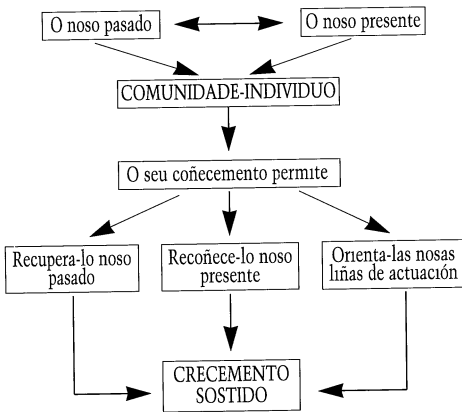
sente e do futuro, nos que o individuo e a sociedade deben ser verdadeiros partícipes, dinamizadores e conscientes “conformadores” da súa propia identidade.

Outra das características que peculiarizaba este municipio é o mosaico de culturas que conviven, que convén que sexan recoñecidas e aproveitadas con fins educativos.

Estamos ante un contexto social onde se xeraron e se están a xerar novos valores e vivencias, os cales se constitúen nun novo potencial de saberes, que debe incluírse e empregarse nos procesos de ensino-aprendizaxe que teñen lugar na aula.



(Fonte M M Castro Rodríguez, R Ramos Fernández e J Rodríguez Rodríguez, 1996)

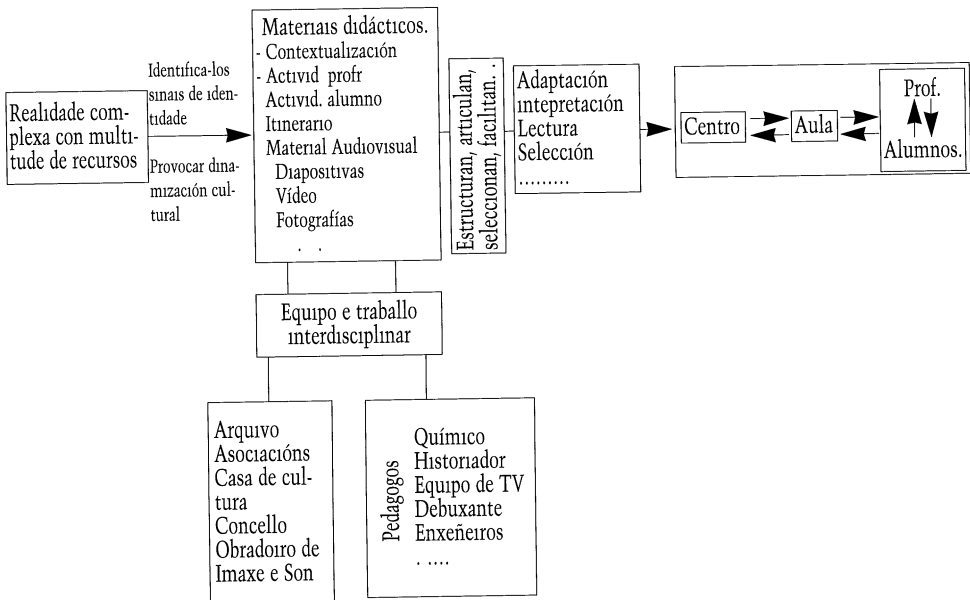


Elaboración propia

O pasado e o presente na vila das Pontes interaccionan dando lugar a un

tipo característico de comunidade e individuo (aínda que moitas veces ese pasado pode ser esquecido e non valorado na súa xusta medida). O coñecemento destas (explícitas ou implícitas) señas de identidade ha de permitir recupera-lo noso pasado, coñece-lo noso presente e orienta-las nosas liñas de acción, todo isto cara un modelo de sociedade caracterizado polo seu crecemento sostido.

No seguinte cadro podemos percibir dun xeito esquematizado o papel dos recursos no conxunto do ecosistema:



Elaboración propia

A gran cantidade de recursos existentes no municipio, leva consigo que moitos deles se poidan constituír en importantes instrumentos ó servizo da educación, ó seren “artellados” a través de diferentes materiais didácticos, que cun proceso de adaptación, interpretación, etc., han de poder ser empregados axeitadamente no interior dos diferentes centros, e deben ser despois adaptados ás particularidades de cada aula e ás necesidades dos profesores e alumnos.

Este material foi elaborado por un equipo interdisciplinar, co apoio, por un lado, do conxunto das institucións do municipio e, por outro, co dun grupo de persoas de diferentes áreas, que lle deron estrutura e funcionalidade á investigación.

O conxunto do material vén desempeñar unha función de estruturación e articulación da realidade, e supón unha “selección” dos recursos máis importantes para a comprensión desta, facilita ó alumno o acceso ó coñecemento máis inmediato e sintetiza a “cultura” do contorno.

Todo isto, coa finalidade de provocar un maior dinamismo cultural e a identificación dos diferentes sinais de identidade dun pobo.

Cómpre salientalo feito de que o material elaborado non pretende converterlo profesor nun mero aplicador

deste, senón que pretende constituírse nun instrumento máis ó seu servizo, para facilitarlle dalgún xeito as súas tarefas. Nesta liña, os instrumentos elaborados pódense considerar desde diversos puntos de vista, e converterse nun dos principais recursos dos profesores, nun complemento, ou simplemente nun exemplo co que comparar outras propostas.

Así mesmo, é mester facelas seguintes consideracións referidas ó deseño e estruturación dos materiais:

- A organización do traballo por núcleos permite a utilización dos devanditos materiais en momentos concretos, segundo as necesidades.

- O material elaborado serve para o desenvolvemento dunha proposta grupal e interdisciplinar; con el os distintos profesores dun centro poderían programar e realizar tarefas conxuntamente.

- A totalidade do traballo pretende favorecer unha interacción constante entre profesor-alumno e medio. Nesta liña, son constantes as actividades que suxiren: visitas a institucións, falar con determinadas persoas, etc.

- O traballo realizado preséntase como unha proposta aberta na que teñen cabida tanto os sectores formais coma os non formais, e establécese unha cooperación entre os dous ámbi-

tos. Coidamos favorecer unha especie de "osmose" entre os centros e a comunidade, facilitando a través das propostas a entrada nas aulas ós pais, responsables, etc.

- Unha función moi importante que lle concedemos ó noso labor é a de poder constituírse nun elemento dinamizador da diferente información e documentación existente no concello. Moita da nova información xerada pasa a formar parte dos andeis, e non

volve ser empregada máis ca en circunstancias concretas. Nós, despois de revisar esa documentación formulámoslle ó alumno actividades para que busque nela información. Deste xeito, os nosos materiais son unha especie de "reactivador" da cultura existente, que non é coñecida ou permanece almacenada.

En calquera caso, coidamos que a nosa proposta pode ser útil, e está pensada para que o alumno poida aprender:

Por	A actividade manipulativa. A visión. Audición. Intuición. Comunicación.	En	Libro de consulta. Libro de texto Cadernos de lectura. Guía de traballo. Gravacións sonoras. Unidades didácticas articuladas Materias plásticas. Viaxes ou saídas. Relación cos colegas	De	Editoriais. Profesores. Colegas. Comunidade. Especialistas. Programas... entre outros.
-----	---	----	---	----	--

D Neira García, (1992) "Elaboración del material para un enfoque globalizado de la enseñanza desde la observación e investigación en el aula", *Bordon*, 44, 311-319

DESCRIBCIÓN DO MATERIAL

Recursos empregados para a elaboración do material

Unha das fases máis longas do traballo foi a recompilación da información. Esta dificultade xurdiu pola amplitude do traballo, a dispersión da información, o manexo de documentación non sempre facilmente accesible, a antigüidade da documentación, etc.

As canles de busca de información foron moi variadas, entre as que citamos: contactos con institucións, visitas ós lugares de interese, realización de entrevistas, elaboración de diapositivas, etc.

Fases

As fases na elaboración do traballo foron as seguintes:

- Manexo de abundante bibliografía.

- Entrevistas a profesores e especialistas en diferentes campos.

- Contactos coas institucións: Xunta de Galicia, Concello, Arquivo do Antigo Reino de Galicia, Instituto Nacional de Estatística, etc.

- Contacto con persoal interesado en formar parte do proxecto (químicos, enxeñeiros, debuxantes, arquiteiros, etc.).

- Entrevista a diversos informantes clave (curas, alcaldes, concelleiros, persoas maiores, etc.).

- Visitas a diferentes lugares clave, necesarias tanto para a realización do diverso material coma para a elaboración e deseño do itinerario.

- Elaboración de fotografías, diapositivas, etc.

Obxectivos

Tal como puxemos de manifesto ó comezo do artigo, o programa e o conxunto de materiais elaborados áchanse fundamentados nos principios da reforma educativa.

Algúns dos principais obxectivos formulados son os seguintes:

- Recuperación do herdo cultural dun xeito activo e participativo.

- Coñecemento, valoración e conservación das diversas manifestacións culturais existentes.

- Identificación, distinción e valoración das diversas circunstancias causais e persoais que interviñeron na evolución da historia da vila.

- Percepción dos efectos do avance tecnolóxico e as súas repercusións sobre o equilibrio ecolóxico, a calidade de vida e a relación cos factores sociais e políticos.

- Coñecemento do influxo da tecnoloxía nos ámbitos da saúde, calidade de vida e desenvolvemento tecnolóxico.

- Coñecemento e valoración da existencia doutras culturas, identificando os trazos e sinais de identidade propios.

- Comparación das distintas culturas.

Destinatarios

A proposta de intervención a través dos materiais elaborados pretende ser útil tanto para os sectores vencellados ó ámbito formal coma para os vencellados ó non formal ou informal, sendo algúns dos seus potenciais destinatarios os seguintes:

FORMAL	NON FORMAL E INFORMAL
<p>Colexios. Colexio A Fraga. Colexio Endesa. C.P. Comarcal A Magdalena. Colexio de EXB A Magdalena. Colexio de EXB Nebrija. Colexio Nacional Sta. María. C.P. de EXB Montecaxado.</p> <p>Unitarias. Unitaria das Campeiras. Unitaria de Campo Ribadeume. Unitaria de Espiñaredo. Unitaria de Goente. Unitaria de Saa Cruce.</p> <p>Institutos: I. de BUP Castelaio. I. de BUP Pardo Bazán. I. de FP</p>	<p>Asociacións do Concello. Casa de Cultura. Equipo psicopedagóxico, Arquivo Histórico, Obradoiro de imaxe e son, Emisoras de radio e televisión....</p>

MATERIAIS: SÍNTESE DOS SEUS CONTIDOS

1. Material de contextualización

Un Concello na procura da súa identidade histórica. Elementos pedagóxicos para a súa identificación.

Este material constituíuse nun material de consulta para os seguintes destinatarios:

- Os profesores e alumnos.

-Calquera persoa que desexe coñecer con certa profundidade aspectos relacionados coa historia, xeografía, demografía, situación medioambiental, coñecemento da industria, etc., das Pontes.

Os apartados que compoñen esta parte do material son os seguintes:

<p><i>*Características físicas do lugar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características xeomórficas - O relevo. - Climatoloxía. - Edafoloxía. <p><i>*Historia das Pontes</i></p> <p><i>*Evolución Histórica, Socioeconómica e Demográfica do Concello no s. XX.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1900-1940 - 1950-1990 	<p><i>*Características da actualidade.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sectores socioeconómicos: Agropecuario, Industrial e de Servizos. - Situación medioambiental do Concello. - Realidade sociocultural e educativa. - O asociacionismo. - Condicións de vida e benestar social. - Etc. <p><i>*Complejo mineroeléctrico das Pontes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrición e análise. - Funcionamento. - Influxo da sociedade.
--	--

2. Material para o profesorado e o alumnado

Un exemplo de desenvolvemento socioeconómico e industrial.

Medios e recursos para unha intervención socioeducativa no municipio.

2.1. Material para o alumnado

No material para traballar co alumno aparece un número considerable de actividades. Xunto a elas aparece unha serie de suxerencias, que pretendemos facilite a utilización do material.

A través destes materiais, os rapaces e profesores poderán traballar dun xeito interdisciplinar e multidisciplinar as diversas materias. As actividades serán as seguintes:

a-Actividades de iniciación e contextualización.

b-Actividades de desenvolvemento da unidade.

Os temas tratados son estes:

Xeografía e natureza

Neste bloque de actividades pretendemos que profesor e alumno poidan percibir os trazos que caracterizan o pobo das Pontes, e se decaten das relacións entre medio social e medio natural.

Neste apartado aparecen actividades sobre a situación xeográfica do municipio, o seu relevo, os varios ríos que pasan polas Pontes, traballos con maquetas, sobre o clima, a flora e a fauna; sobre xeoloxía e edafoloxía; sobre xeografía humana, etc.

Evolución histórica, socioeconómica e demográfica:

Segundo un percorrido cronolóxico, aparecen actividades referidas á historia das Pontes: os monumentos megalíticos, os castros, os celtas e o celtismo, os romanos, os mouros ...; e aproximándonos xa máis ó noso presente, outro grupo de actividades fai referencia á emigración no s. XX. No “módulo” dedicado á evolución socioeconómica das Pontes nos últimos anos, recóllese unha proposta para o estudo da sociedade, da súa economía, etc.

Para poder elaborar esta parte do traballo, recomendámo-lo manexo de diversas fontes bibliográficas. O profesor será o guía e coordinador das diversas “reflexións” individuais e colectivas. A través do manexo da diversa bibliografía, pretendemos que os alumnos coñezan os diferentes posicionamentos existentes; e trala súa interpretación e comparación da bibliografía, establecerase un conxunto de opinións e valoracións propias e xustificadas.

Así mesmo, pretendemos fomentar os procesos de retrospección coa intención de que os alumnos comprendan a sociedade de cada momento.

Cultura e tradición

Pretendemos que as tarefas que se realicen neste ámbito se fundamenten nunha perspectiva interxeracional, para que os pais, fillos e avós leven a

cabo un intercambio de experiencias e ideas, e se asenten deste xeito as bases dunha identidade cultural e contextualizada.

Dada a variedade de tradicións e festas existentes neste concello, deseñamos un conxunto importante de actividades referidas a este ámbito. Algunhas delas son: A feira do Grelo, a festa dos cogumelos, a festa do Carme, as diferentes festas do ano (festas de Nadal, o entroido...) a tradición oral, as cantigas, as lendas, os instrumentos de música galegos, a emigración e cultura, os oficios (alfaremes, zoqueiros, cesteiros, ferreiros, canteiros, coireiros), as crenzas e tradicións no concello das Pontes, etc.

As construcións típicas da zona aparecen, así mesmo, tratadas neste traballo: o horreo, a vivenda antiga, o muíño de Alende, etc.

Complexo Mineiro-eléctrico.

A través deste apartado, preténdese que os alumnos poidan coñece-lo funcionamento e estrutura do complexo mineiro-eléctrico das Pontes de García Rodríguez.

Pretendemos, así mesmo, que os alumnos poidan relacionar tales procesos de desenvolvemento industrial coas diferentes manifestacións sociais, culturais, etc., existentes no pobo.

Dentro deste bloque de actividades os alumnos traballarán aspectos relativos a Partes da Central (Mina, central térmica, escombreira), evolución histórica da central, produción e beneficios, persoal e material, influencia da central no pobo, etc.

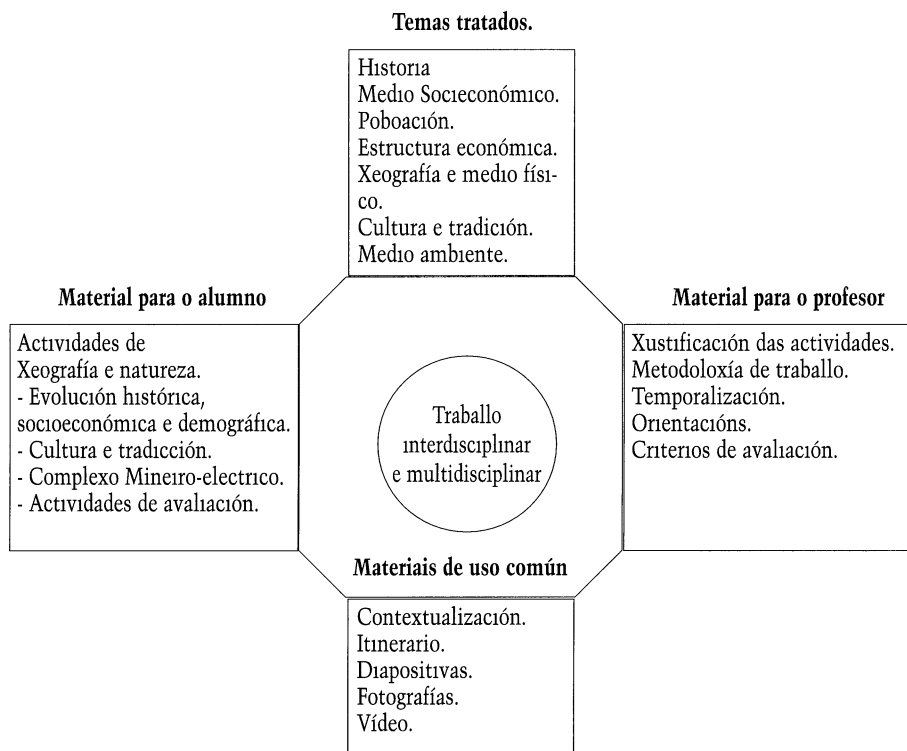
Actividades de avaliación:

A través dalgunhas suxerencias, o alumno irase decatando dos coñecementos adquiridos ó longo do proceso educativo, e poderá completa-la súa formación con outras actividades ou

medios deste traballo (itinerario, diapositivas, fotografías, vídeo) ou ben a través doutros traballos que se consideren oportunos.

2.2-Material para o Profesorado:

Neste apartado recóllese un conxunto de indicacións e suxerencias para unha utilización óptima do material. Realízanse recomendacións sobre a súa forma de emprego, temporalización das actividades, alternativas de traballo, etc.



Elaboración propia

Itinerario

Un percorrido pola historia da vila das Pontes.

Mediante a percepción directa do medio e as orientacións que aparecen ó longo dos materiais pedagóxicos, pretendemos que os procesos de comprensión da realidade se vexan facilitados. Nesta situación, os procesos de aprendizaxe que teñen lugar durante o percorrido resultan máis doados ó realizárense no propio medio. O alumno, principal protagonista do proceso, atópase entón descubríndoo por si mesmo, guiado pola propia realidade e polas suxerencias do profesor.

Obxectivos

- Proporcionar ós profesores un instrumento e orientacións para o desenvolvemento dunha práctica educativa activa.

- Servir de utilidade ó alumno para coñecer e interpreta-lo contorno.

- Fomentar unha actitude crítica da realidade que están a vivir.

O itinerario está destinado fundamentalmente para aqueles que desexen unha visión xeral do pobo, sen aborda-los temas con tanta profundidade coma no traballo da aula.

Para cada un dos lugares de visita elaborouse un informe de actividades e

un conxunto de explicacións teóricas que permiten ós profesores e alumnos comprender doadamente o visto na ruta.

O percorrido deseñado é o seguinte:

Primeiramente realizarase unha visita á central térmica de ENDESA, momento en que os alumnos poden percibi-las causas orixinarias do desenvolvemento industrial do pobo. Despois dirixiranse á "Zona Vella", na que observarán diversas manifestacións do pasado e o influxo que sobre elas creou a dita dinamización. Posteriormente, e tras atravesalo centro do pobo, dirixiranse ós Poboados onde se atopan as manifestacións industriais máis recentes.

Tamén se visitara a casa do Concello da Vila, na que os alumnos poderán coñecer-los órganos de xestión de carácter local.

A través desa distribución do percorrido pretendemos que os alumnos vaian familiarizándose co contexto sociocultural, e poidan coñecer-lo antigo e as diversas manifestacións modernas existentes.

Durante o percorrido, os alumnos poderán observar, entre outras realidades, as variadas manifestacións culturais existentes no concello. Entre as máis destacadas, cómpre salienta-las que se poden percibir a través do itinerario polas "diferentes pontes".

Material Audiovisual

O material elaborado componse de:

Diapositivas:

As 120 diapositivas están estruturadas por temas diferentes. Nelas, amósanse os diversos aspectos e manifestacións culturais, naturais e económicas do lugar.

Vídeo, "Achégate ás Pontes":

O seu contido e estruturación pode resumirse no seguinte parágrafo:

"Unha rapaza atópase abraiada ante a cantidade de recursos e manifestacións culturais existentes; ante a perplexidade e confusión que lle crea o contorno, comeza a solicitar información ás persoas coas que se atopa. Despois decide ir ó Arquivo Histórico, onde se lle poida aclarar todo ese conxunto de cuestións.

Cos libros existentes no arquivo e a información proporcionada polo seu responsable, vai ir descifrando as peculiaridades da cultura e sociedade ponteña, coñecendo aspectos tales como a súa historia, as características xeográficas e físicas, as causas da emigración, o desenvolvemento industrial, os monumentos máis representativos, etc. Ó remate, pódense percibir as diversas mostras de folclore típicas do lugar,

que ocupan un papel importante na "configuración" das señas de identidade peculiares".

Metodoloxía

Coa implementación deste programa pretendemos que os participantes desenvolvan uns procesos de ensino-aprendizaxe dun xeito activo e participativo.

A interacción co medio e o traballo en grupo son dous elementos claves para a realización das actividades propostas. Pretendemos que as persoas implicadas se sintan coma verdadeiros protagonistas e "ideólogos" das tomas de decisións e iniciativas que se leven a cabo, polo que a "negociación" e o diálogo resultarán fundamentais. Por tanto, optamos por un proceso comunicativo interpersonal que busca a implicación efectiva e significativa dos participantes.

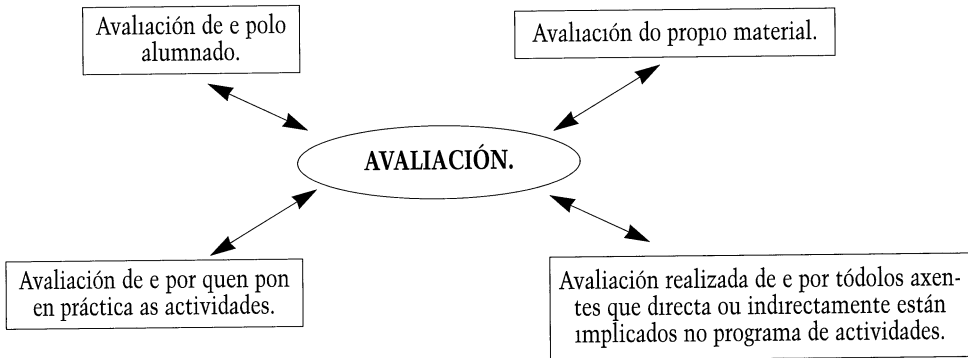
Avaliación

Coidamos que a avaliación que hai que desenvolver na posta en práctica do proxecto a través de materiais didácticos deberá ser realizada por cada unha das persoas, institucións, etc., que participan na experiencia.

A aportación de cada un dos compoñentes axudará a realizar unha avaliación "global", que, tralas análises e tomas de decisións oportunas, reverte-

rá novamente en cada un dos integrantes do proceso, dando lugar a novas

propostas ou modificacións do proxecto.



Elaboración propia

Coidamos que a avaliación ha de ser continua durante o proceso de planificación e de implementación do

programa, sendo as fases e a función delas as amosadas moi sinteticamente no seguinte cadro:

Inicial: Antes de comezar a utiliza-los materiais cómpre coñece-la situación inicial: experiencias do alumnado, formación, expectativas, etc., das persoas que se van implicar no desenvolvemento do proxecto, recursos cos que se conta, etc.

Continua: Realízase durante o proceso de implementación do proxecto, e permitirá realiza-las modificacións e estruturacións oportunas do traballo.

Final: A través desta fase da avaliación constataremos en qué medida os obxectivos propostos foron alcanzados, o que nos permitirá clarifica-las posibles vías de intervención.

Para a realización da avaliación propoñemos un conxunto de actividades que a xeito orientativo poden guiar os procesos de avaliación dos profesores.

Valoracións finais

Despois de concluída a fase de elaboración deste traballo somos conscientes da existencia dunha serie de eivas; nalgúns casos debidas ó propio equipo

investigador; outras, alleas ós nosos desexos, tales como a falta de recursos, a propia distancia ó Concello no que se elaboraban estes materiais; a falta de profesionais da zona que participasen no desenvolvemento dalgúns partes do traballo; a coincidencia no desenvolvemento da primeira fase do traballo coa nosa época de estudantes; a dificultade e amplitude dos temas abordados; as complicacións á hora de elaborar un proxecto interdisciplinar e multidisciplinar, que á vez fora aplicable ó ámbito formal e ó non formal, etc. Cómpre así mesmo mencionalo risco que supón o feito de estar case catro anos a traballar "sobre" unha realidade e un tema determinado nun contexto como é o das Pontes de García Rodríguez, onde o dinamismo é unha característica fundamental, pois son posibles cambios notables nese período.

Para finalizar, cómpre dicir e salientar que a nosa proposta non pretende condicionar en ningún sentido as prácticas dos profesores nas súas aulas nin a de ninguén que pretenda achegarse ou coñece-la realidade na que nós estivemos investigando; tan só pretende dar uns instrumentos que faciliten o coñecemento e a interpretación das dinámicas socioestructurais e naturais que teñan lugar no contexto estudado ou noutros no que puidera ser aplicado.

Coidamos oportuno finalizar este traballo mencionando unhas verbas de Freinet, que poden axudar a compren-

de-lo sentido e o sentimento do noso traballo:

"Nós podemos intentar tamén a modernización dos instrumentos escolares, a mellora das súas técnicas, para mudar progresivamente as relacións entre a Escola e a Vida, entre os nenos e os mestres, para adaptar ou readapta-la escola ó medio, para un mellor rendemento das nosas forzas comúns" (Freinet, 1980)

BIBLIOGRAFÍA:

- Freig, B, Wanderly F Da Costa e V Motta (1993) *O livro didático em Questao*, Sao Paulo, Cortez Editora
- Freinet, C (1980) *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*, Madrid, S XXI
- Gimeno Sacristán, J (1989) "Proyectos curriculares ¿Posibilidad al alcance de los profesores?", *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-18
- Gimeno Sacristán, J (1989) *El Curriculum una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata
- Martínez Bonafé, J (1991) "El cambio profesional mediante los materiales", *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64
- (1992) "Siete cuestiones y una propuesta", *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13
- Neira García, D (1992) "Elaboración del material para un enfoque globalizado de la enseñanza desde la observación e investigación en el aula", *Bordon*, 44, 311-319
- Torres Santomé, J (1989) "El curriculum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva", *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 8-13

O DESENVOLVEMENTO DO PENSAMENTO LÓXICO

Educación Infantil e Primaria

José Raposeiras Correa
EPA. Pontevedra

1. XUSTIFICACIÓN

Ó longo das diversas etapas e nas diferentes áreas curriculares, especialmente na Educación Obrigatoria da actual LOXSE, destácase a necesidade de que os alumnos adquiren non só o conxunto de coñecementos elaborados que constitúe a cultura e a ciencia da nosa sociedade, senón tamén -e dun xeito bastante especial- que adquiren *habilidades e estratexias que lles permitan aprender por si mesmos novos coñecementos*. Hai que facer dos discípulos persoas capaces de enfrontarse a situacións e contextos que lles toca vivir nesta sociedade en profundo cambio e transformación: *aprender a aprender para estar en óptimas condicións de adaptación*.

A comunicación intencionada do acto didáctico - como actividade escolar dos alumnos e como tarefa docente do mestre - supón, ademais das aprendizaxes de contidos que propón o DCB, *unha mellora dos procesos cognitivos dos escolares*.

Desta maneira, a mente precisa dunha estimulación que se irá producindo pouco a pouco: *axilización e activación do razoamento lóxico*. Ó primeiro, o rapaz empeza por comprender o que o rodean, logo exprésase e amplía o vocabulario..., aumenta a súa capacidade de aprender, tendo en conta o innato afán por saber que posúen os nenos nas idades temperás. Un **desenvolvemento intelectual** apoiado, pois, na propia **linguaxe**: pensamento, actividades gratificantes, xogos de palabras, asociacións de ideas, relacións, antónimos, semellanzas, etc. Tamén os xogos como o xadrez, dominó, parchís, damas, conecta catro ou catro en raia, etc, son algúns dos menores camiños para axudarlle ó neno a cultivalo seu "intelecto".

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Educar é formar persoas aptas para se gobernar a si mesmas, e non para que as gobernen outros.

SPENCER

As investigacións psicopedagóxicas que confirman que a intelixencia é

algo non innato son cada vez máis numerosas. En todo caso innata é a capacidade para adquirir esa intelixencia, e tamén a capacidade para adquirirla linguaxe. Deste xeito, precísase dunha aprendizaxe a través da ensinanza, tanto da linguaxe coma da intelixencia. Gómez-Castro (1991, 348) indícanos, neste sentido, que “cada vez son máis las escuelas que coinciden en la necesidad de mejorar las habilidades cognitivas de sus alumnos, como medio de complementar su proceso educativo, introduciendo de manera adicional en el currículum ordinario programas de entrenamiento cognitivo”.

Este adestramento cognitivo terá en conta os aspectos da psicoloxía evolutiva do neno: coñecementos ligados dende o desenvolvemento sensoriomotriz, pasando polo período preoperacional, polas operacións concretas, ata as abstractas dos nosos educandos, ó longo de todo o ensino obrigatorio.

Os nenos en idade infantil participan en diversas situacións de xogo, e a escola -dende a etapa de educación infantil- convértese nun valioso contexto no que interactúan un amplo abano de posibilidades de comunicación. Pensando que a educación depende da capacidade dos escolares para utiliza-la linguaxe, e que esta é un instrumento de comunicación que inflúe no pensamento e na aprendizaxe, os intercambios comunicativos que orixinan as conversas infantís, a partir de

actividades lúdicas, convértense nun instrumento imprescindible para a práctica educativa... (Nicolau, 1995).

O Ministerio de Educación y Ciencia, nas Guías publicadas sobre *Orientación e Tutoría para Primaria e Secundaria Obrigatoria* (1992), fálanos de diversos programas de ensinar a pensar: *Enriquecemento instrumental de Feuerstein; Proxecto de intelixencia Harvard; Programa de Filosofía para nenos de Mathew Lipman*.... Trátase de desenvolver nos alumnos operacións mentais eficientes, activándoas cunha aprendizaxe apropiada e coa función mediadora ou facilitadora do adulto.

3. SUXESTIÓNS SOBRE O CONTEXTO FAMILIAR

O motivo do presente traballo non é estrictamente escolar, senón que tamén vai dirixido á familia. Dada a interacción *Familia-Escola* que debe existir no proceso educativo, propóñense as seguintes *recomendacións*:

- Os pais podemos coñecer mellor os nosos fillos sempre que “traballemos” con eles dende a súa infancia, observando como comezan a razoar e *divertíndonos todos*. Se queremos que teñan un vocabulario amplo e preciso, facilidade de comunicación e de expresión e boa construción de frases para cando medren, débémolles desenvolver-lo pensamento lóxico a través da

linguaxe, e tamén a través de toda clase de xogos mentais-manipulativos. Estes xogos pódense aproveitar en calquera momento da xornada e en diferentes situacións: nunha viaxe (por exemplo indo no coche), cando paseamos, ó axudarlles a vestirse (se é o caso), cando ven a televisión, nunha excursión, etc. Non convén forzar nin obriga-los nenos nas actividades, xa que estas teñen que lles gustar.

- Comezar sempre por tarefas sinxelas, as que se poidan solucionar e automatizar con facilidade: *Ir de menos a máis*.

- As preguntas hai que facelas en función da idade do neno: *Adaptación*. Partirase sempre de situacións coñecidas polos rapaces, así como do seu contorno. Para algunhas actividades cómpre saber ler ou escribir, e para outras só é preciso escoitar e responder. Se aínda non saben ler, pódense aproveitar *apoiaturas visuais con significación* e tódalas actividades propias da *linguaxe oral*.

- Os maiores debemos motivar, transmitindo ilusións e amosando satisfacción polos logros acadados nas tarefas que realizaron os pequenos. Formación do *autoconcepto positivo*; bucando situacións de aprobación con interese, con trato persoal, con alegría, animando e valorando.

Ó establecer unha *comunicación* coas familias, pódeseles falar da im-

portancia que teñen o coñecemento e o emprego de estratexias axeitadas (cognitivas e de procesamento da información..., actividades metacognitivas). Estas actuarán (no medio persoal, escolar e social) como unha axuda moi valiosa para optimizar as aprendizaxes institucionais. Preténdese, dende a escola, conseguir que os nosos alumnos sexan máis competentes, e para iso debemos contar coa colaboración familiar, actuando coordinadamente entre ámbalas dúas institucións.

4. ACTIVIDADES PARA DESENVOLVER A LÓXICA NA ESCOLA

A mente desenvólvese satisfactoriamente, na medida en que é bo o seu contorno cultural, mediante exercicios orixinados no vivir de cada día, tanto no marco escolar coma no extraescolar... Ás veces podémonos atopar con individuos que, por diversas causas, teñen a mente diminuída ou atrofiada e precisan de *tratamentos psicopedagóxicos* para reparar as deficiencias e para mellorar o exercicio das súas funcións mentais, así como a súa capacidade cognoscitiva... (Mencía de la Fuente, 1995). Hoxe en día, admítese que a capacidade mental dada de cada persoa pódese mellorar a través do exercicio das diferentes funcións do acto mental: ensinar a pensar para que se poida aprender mellor.

Neste sentido, e a título indicativo, cítanse as seguintes actividades:

4.1. Exercicios para a comprensión de situacións sociais.

O rapaz ten que explicarse ante a emerxencia de determinadas cuestións (*intelixencia social*), para saber como actuaría ante situacións que se lle poden presentar: *madurez, comportamento, comprensión e adaptación, fluidez e razoamento*. Exemplos:

- ¿Que farías ti, supoñendo que lle estoupases un globo a un amigo teu?

- ¿Por que se lles poñen cristais ás ventás?

- ¿Como actuarías no caso de perderde nun lugar descoñecido?

- Escóitase unha sirena e vense unhas luces. A xente mira para a rúa. Os coches apartan. ¿Que pasou?

- Anxo colle a súa carteira, o boli, os libros, o bocadillo ... ¿Onde vai?

4.2. O xogo dos opostos e do mentireiro/verdadeiro

A actividade dos antónimos emprégase para *exercita-la imaxinación, a creatividade e a relación, así como tamén para aumenta-lo vocabulario*. Procurarase comezar por cuestións básicas (adxectivos e logo nomes), ó estilo do emparellamento e partindo de dúas columnas. Tamén se lles pode propoñer que digan o contrario dunha palabra ou unha expresión. Exemplos:

Día	Chorar
Cedo	Limpo
Frío	Noite
Sucio	Tarde
Rir	Quente

- A vaca é grande e o rato é...

- O ferro é duro e a esponxa é ...

Respecto ó xogo do *mentireiro/verdadero*, pódese partir de frases sobre as que o rapaz ten que responder oralmente se son verdade ou mentira, tendo sempre como referencia a *aprendizaxe significativa*. Procurarase que o alumno se divirta e que conteste de présa ou pensando menos tempo as respostas, pero evitando sempre o ensaio/erro. Ensinar a procesar e a reflexionar. Exemplos:

- Dúas e tres son sete.
- Dez ovos forman unha ducia.
- A auga ferve co frío.
- Os peixes voan.
- Os gatos ladran.
- O can ten tres patas.

4.3. Os conceptos: asociación, formación e organización

Un paso importante que os escolares teñen que dar, para a comprensión do mundo que os rodea e para o desenvolvemento intelectual, é o coñecemento ou dominio dos *conceptos espacio-temporais*. Como conceptos complicados e abstractos que son, pódense construír dúas columnas.

Nunha delas aparecerán preguntas e na outra respostas desordenadas. O rapaz terá que unir, cunha frecha, a pregunta coa resposta verdadeira. Exemplos:

- ¿Onde están os semáforos? Na carnicería.
- ¿Cando imos á praia? No mes de decembro.
- ¿Onde compran meus pais os filetes? Na rúa.
- ¿Cando se celebra o Nadal? No verán.
- ¿Cando vas a informática? Os xoves e os venres.

Para o “xogo” da *asociación de conceptos* débese facer unha adaptación del á idade ou ó vocabulario/progreso que o neno teña. *Relacionar* palabras dunha columna con outra ou suxeitos con predicados, por exemplo:

leñador	area
policía	chuvia
pa	bosque
paraugas	ladrons
mestre	diagnostica os enfermos
médico	emprega a chave inglesa
fontaneiro	ensina os alumnos.

Outro aspecto que hai que considerar neste apartado é o referente á *formación de conceptos a partir dun trazo común*, como unha actividade lúdica para a *ampliación do vocabulario e da fluencia verbal*. Os nenos terán que atopar cousas ou palabras que teñan unha característica determinada. Exemplos:

Nomes de vehículos autobús, coche, bicicleta, tren, avión ...

Nomes de cousas que pican a punta do lapis, agulla, alfinete, etc.

Cousas que empezan por “m” mesa, mapa, muro, etc., ó estilo do xogo do **vexo vexo**.

Cousas redondas pelota, bola, esfera, globo ... Exercicios que poidan servir para a *asociación de formas ou de cores (cousasvermellas...)*.

Como exemplos para a **organización de conceptos**, pódense facer exercicios ó estilo de *ordenar* números ou ben ordenar por *tamaños, velocidades ou por conceptos temporais*:

- Ordena de maior a menor, ou viceversa, os seguintes números... (segundo as idades dos escolares). Pónllelo anterior e o posterior a varios números dados.

- Ordena de menor a maior tendo en conta a *duración (tempo)*: segundo, ano, primavera, mes, século, hora.

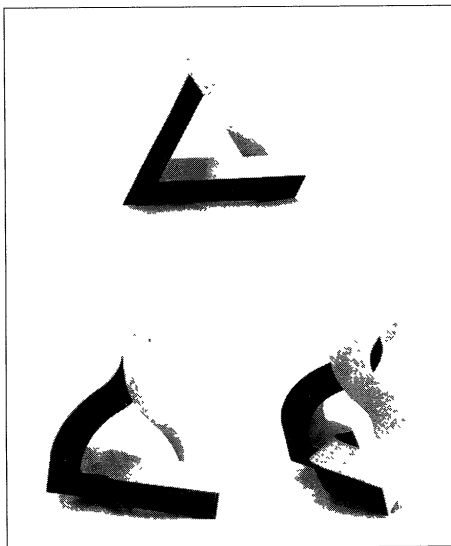
- Ordena de maior a menor tendo en conta a *velocidade*: tartaruga, lebre, formiga, leopardo, pato.

- Ordena de menor a maior, segundo o seu *tamaño*: saltón, elefante, canario, gato, pulga.

4.4. Analoxías e semellanzas

Para traballa-las *analoxías*, a maneira máis sinxela consiste en dicirlles ós cativos unha frase e comezarlles outra para que a completen dunha forma parecida á anterior. Exemplos:

- Lapis é a escribir como goma é a...
- Camiñamos cos pés e agarrámo-las cousas coas...
- Os nenos medran para ser homes e as nenas para ser...
- Anel é ó dedo como pendente é á...



Modelo espacial realizado par Mathieu Hamaekers do obxecto imposible de tres barras. Arriba en vista Frontal, e as outras dúas en rotación de 45° e 90° respectivamente ¿Lóxica?

Tamén se pode partir de refráns ou de oracións non moi familiares para o neno. Neste caso ten que busca-la análoga entre dúas ou tres oracións máis, por exemplo:

- **O profesor cantoulle as corenta a miña curmá.** Isto pode ser equivalente a:

- Miña curmá e o profesor actúan nunha coral.

- *O profesor berroulle a miña curmá.*

- O profesor canta moi ben.

Para as *semellanzas* pódense manexar *conceptos espacio-temporais, vocabulario, etc.* Exemplos:

- Secuencias de tres ou catro palabras, todas con algo en común agás unha delas. Aquí pódese aproveitar para dar explicacións do “porqué”. Exercicios básicos que se poden ir complicando cada vez máis, por exemplo:

- Can - gato - **árbore** - galiña.
- Sofá - tallo - **mesa** - banco.
- Aí - alá - aquí - **hoxe**.
- Mes - **ovella** - semana - ano.

- ¿ En que se parecen a guitarra e maila fruta, ou a cervexa e o viño ou unha mazá e unha laranxa ... ?

4.5. Campos semánticos e formación de palabras

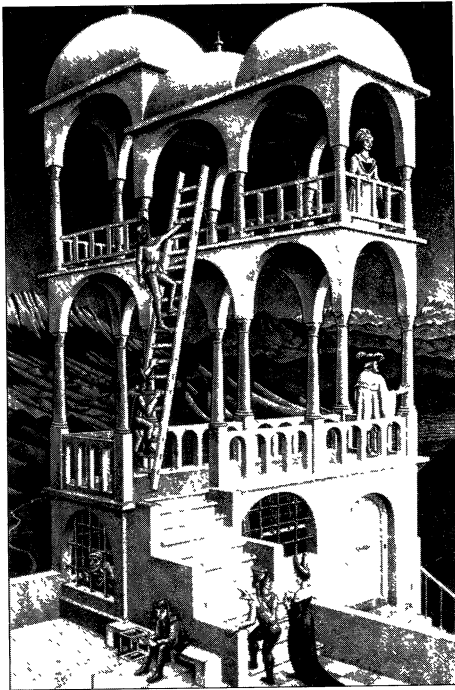
Referente ó xogo dos *campos semánticos* e partindo de palabras escritas, os rapaces terán que *pensar* sobre esas palabras, agrupándoas ou desagrupándoas segundo *criterios* que eles mesmos poden atopar (animais, prendas de vestir, conceptos temporais, etc). Exemplos:

- **Vaca, culler, ovella, paxaro, garfo, prato.**

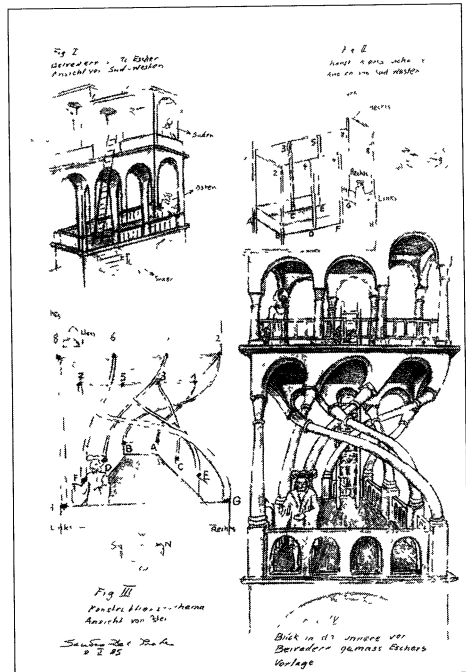
vaca	culler
ovella	garfo
paxaro	prato

- **zapato, luns, patacas, pan, maio, chaqueta, verán, xersei, ano, carne, pantalón, peixe.**

zapato	luns	patacas
chaqueta	maio	pan
xersei	verán	carne
pantalón	ano	peixe



M.C. Escher, "Belvedere", Litografía 1958
Escher foi moi afeccionado ás representacións de obxectos imposibles que desafían a lóxica do espazo tridimensional



Sandro del Petre Debuxo sobre o "Belvedere" de Escher, no que se propoñen unha serie de conexións curvas para que poida ser visto como unha contrución coherente de columnas rectas

Como ideas que se poden destacar para a formación de palabras están os encrucillados, os pasatempos, os crebacabezas, as adiviñas e os xogos de palabras ou “sopas” de letras. Outro exercicio consistiría en escribir ou dicir desordenadamente as letras que ten unha palabra e, de seguido, os alumnos teñen que descubrir de que palabra se trata. Exemplos:

- a-s-e-m mesa.
- ñ-l-a-g-i-a galiña.
- l-p-e-t-o-a pelota.
- a-c-a-l-b-o cabalo.

Tamén cabe citar neste apartado as construcións ou frases que se poden ler indistintamente de dereita a esquerda, e viceversa, ó estilo dos **palíndromos** do escritor arxentino de orixe galega Juan Filloy: “*no lo cases a Colón*” ou “*allí tá-pase Menem esa patilla*”.

4.6. Cousas ilóxicas

Para levar a cabo esta actividade procuraremos que os nenos lean frases que conteñan cousas absurdas ou dirémosllas nós oralmente. Despois terán que descubrir cal é esa cousa ilóxica e por que está mal. Este exercicio serve incluso para divertirse ademais de *aprender a pensar*. Exemplos:

- Unha grea de lobos voaba por riba de Presqueiras.

- Foi incapaz de le-lo xornal, porque, ó abri-lo sen coidado, caéronlle tódalas letras.

- Metín as maletas no coche pero pesaban moito. Ante isto, e como precisaba delas, decidín quitarlle a roda dianteira ó coche (para que tivese menos peso) e deixala no garaxe. Así, fixen mellor a viaxe.

- Teño unha perna rota, pero esta tarde gañarei a final dos cen metros lisos.

Para tódalas actividades citadas anteriormente é fundamental coñece-lo neno no seu contexto real: relacións consigo mesmo e cos demais (na escola, na familia, no ámbito interpersoal e social), nivel de aspiracións, necesidades e limitacións, fallos, éxitos e fracasos, comportamento, etc.: *Adaptación dos adultos ó menor*. Ademais, non debemos esquecer que moitas veces nós tamén podemos aprender dos propios nenos, así como sacar ou aproveita-las súas ideas.

OBSERVACIÓNS FINAIS

Para o desenvolvemento das facultades intelectuais, así como do razoamento lóxico a través da linguaxe, cómpre ter en conta a *lingua materna* na que o neno *pensa e actúa* (dominio das estruturas fónicas da devandita lingua) sobre todo nos primeiros anos. Así o *aconsellamos*, para realizar estes exercicios propostos para a citada estimulación do pensamento lóxico.

Moitas veces ós rapaces aprendémolles “contidos” sobre diversos temas do coñecemento do medio, de inglés, linguas, etc; sen embargo non lles aprendemos a pensar (exercicios que son capaces de facer, que lles interesan). Por iso é importante estimularlos para que pensen en por si, para que formen xuízos independentes, para que teñan o seu punto de vista propio, para que comprendan e razoen, para que sexan creativos... para *aprender*. Resumindo, deberíamos explotar ó máximo as posibilidades intelectuais dos nenos en idade escolar..., e as estratexias e referentes pedagóxicos que lles axuden a aprender mellor e con máis rapidez, e a solucionar os problemas; preparación para a modificabilidade e para o desenvolvemento potencial das habilidades cognitivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bengoechea, B (1994) “Desarrollar la lógica a través del lenguaje”, *Hacer Familia*, 10, 61- 65
- Gómez-Castro, J L , e M^a J Ortega López (1991) *Programas de intervención psicopedagógica en Educación Infantil y Enseñanza primaria*, Madrid, Escuela Española
- Díez, E (1988) *Intervención cognitiva y mejora de la inteligencia*, Madrid, Universidad Complutense
- Dosil, A (1990) "Intervención psicopedagógica en niños con dificultades de aprendizaje", en Román Sánchez e García Villamizar *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*, Valencia, Promolibro
- (1994) "Ensinar a pensar", *Revista Galega do Ensino*, 2, 21-30
- Marín Ibáñez, R (1980) *La creatividad*, Barcelona, Ceac
- Martínez Beltrán, J M , e outros (1991) *Metodología de la mediación en el PEI*, Madrid, Bruño
- Mencia de la Fuente, E (1995) "El PEI de cada día", *Educar hoy*, 50, 17-20
- Miranda Alonso, T (1995) *El juego de la argumentación*, Madrid, De la Torre
- Nicolau, P (1995) "Comunicación y juego Usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 29-36
- Pozo Muncio, J I , e outros (1994) *La solución de problemas*, Madrid, Santillana
- Tébar, L (1995) "Cómo potenciar al alumno y ayudarle a ser más inteligente", *Educar hoy*, 50, 4-8



ALGUNHAS SUPERFICIES NON DEIXAN QUE AS ABANDONEN OS GRAVES, MENTRES OUTRAS SI

Antonio Vidal González
I.B. Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

É un problema clásico aquel no que se pide atopar a posición na que ha de abandonar a superficie esférica un punto material situado no alto dela e dotado dunha velocidade infinitesimal que permite iniciar o seu movemento (suposto sen rozamento), baixo os efectos da gravidade. A solución neste caso é moi sinxela, pero o problema empúrmanos a xeneralizar a cuestión no sentido de se calquera superficie ha permitir que un grave a abandone nunha determinada posición. Non nos podería sorprender moito que alguén, xa coñecido o feito no que un corpo abandona unha esfera ó chegar a unha determinada posición, xeneralizase o resultado a outra superficie calquera, coa idea de que un corpo abandonado sobre ela acabaría por deixala, aínda que podería facela salvidade de que a devandita superficie non debería "cortar" a traxectoria do móbil, (é dicir, que non fose cóncava para o mesmo). Esta xeneralización, que podería obedecer a un certo "sentido común" non é, sen embargo, correcta, como habemos de comprobar a continuación.

Como acabamos de dicir, a primeira condición que debe cumprir unha curva para que unha partícula poida abandonala é que sexa convexa (vista desde a devandita partícula). Se for cóncava, a forza de inercia sumaríase coa compoñente normal do peso, o que impediría deste xeito o abandono do corpo. En termos matemáticos, esta condición supón que a derivada da función que representa a curva ha ser crecente, isto é, a tanxente á curva debe aumentar co avance horizontal x .

A condición física necesaria para que se cumpra o abandono é que a forza centrípeta sexa exactamente igual á compoñente do peso normal á superficie:

$$mg \cos \alpha = \frac{mv^2}{\rho}$$

$$g \cos \alpha = \frac{v^2}{\rho}$$

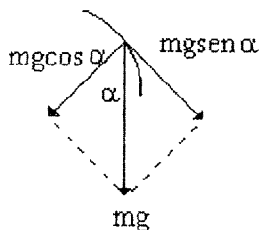


Fig 1

sendo ρ o radio de curvatura nese punto.

Xa que o grave ha describir unha traxectoria plana, o problema matemático redúcese á aplicación da condición anterior a unha curva definida por $f(x,y) = 0$. Se se considera o sistema de cartesianas como ven indicado na Fig. 2, para calquera punto da curva hase cumprir

$$v^2 = 2gy$$

$$\cos\alpha = \frac{1}{\sqrt{1+y'^2}}$$

$$\rho = \frac{(1+y'^2)^{\frac{3}{2}}}{y''}$$

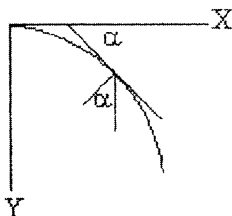


Fig 2

Ó aplicarse a condición anteriormente citada, terase:

$$\frac{g}{\sqrt{1+y'^2}} = \frac{2gyy''}{(1+y'^2)^{\frac{3}{2}}}$$

$$1+y'^2 = 2yy''$$

A última ecuación representa a condición xeral que ha cumprila sección meridiana dunha superficie para que o grave a poida abandonar, asemade que nos dá o punto da mesma onde se ven produci-lo devandito abandono. Xa que non se pode establecer unha regra xeral para calquera curva, no sentido de que a forma da súa función nos suministre, sen máis, o cumprimento ou incumprimento das anteriores condicións, non queda outra solución cá de analizar cada caso separadamente.

Vexamos, agora, algúns casos (concretamente, as superficies de revolución producidas por cónicas) que nos van indicar que hai superficies que "aman" os graves de tal xeito que lles impiden abandonalas; mentres que, no extremo oposto, hai outras que non senten gran simpatía por eles e deixan que as abandonen ó cabo de certo tempo; incluso, algunha pode sentir tanto "odio" polos graves que non consente que se deslicen sobre elas e obríganos a abandonalas de xeito inmediato, e aínda que o grave intentará, inlultamente, regresar á devandita superfi-

cie, non conseguirá máis ca contactos instantáneos (¡unha triste historia de amor non correspondido!).

a) Paraboloides e afíns:

Se a curva meridiana da superficie é da forma potencial $y = ax^n$, a condición de convexidade esixe que $n > 1$ (evidentemente, se $n = 1$, a recta correspondente mantería o grave sobre si). As derivadas primeira e segunda desta función son

$$y' = nax^{n-1}$$

$$y'' = n(n-1)x^{n-2}$$

co que se obtén, ó aplica-la condición xeral,

$$1 + n^2 a^2 x^{2n-2} = 2a^2 n(n-1)x^{2n-2}$$

$$1 = a^2 (n^2 - 2n)x^{2n-2}$$

ecuación que ten solucións reais, fisicamente válidas se $n^2 - 2n > 0$, é dicir, sempre que $n > 2$. *Un paraboide*, por exemplo, *mantería o móbil sobre si*, ó ser $n = 2$ para a súa sección meridiana, mentres que *un paraboide cúbico* ($n = 3$), *permitiría que o corpo o abandonase*.

b) Hiperboloides: A ecuación da curva meridiana é:

$$\frac{y^2}{a^2} - \frac{x^2}{b^2} = 1$$

resultando para as dúas primeiras derivadas,

$$y' = \frac{ax}{b\sqrt{b^2 + x^2}}$$

$$y'' = \frac{ab}{(b^2 + x^2)^{\frac{3}{2}}}$$

Se substituímos estes valores na ecuación que dá a condición de abandono, obtemos

$$x = \sqrt{\frac{2a^2 - b^4}{a^2 + b^2}}$$

Este resultado matemático, ó ser analizado desde o punto de vista físico, lévanos a tres posibles situacións:

a) Se $2a^2 < b^4$, o corpo non abandonará o hiperboloide.

b) Se $2a^2 > b^4$, o corpo abandona a superficie no punto no que a abscisa queda definida pola ecuación anterior.

c) Se $2a^2 = b^4$, o corpo abandona inmediatamente a superficie.

a) Esfera (*):

Se considerámo-la esfera tanxente á orixe de coordenadas (Fig. 3), a ecuación na que debemos reparar é a seguinte:

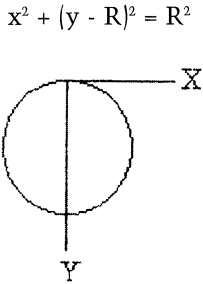


Fig 3

de maneira que as derivadas, reflectidas en función de variable vertical y han ser:

$$y' = -\frac{\sqrt{R^2 - (y - R)^2}}{y - R}$$

$$y'' = -\frac{R^2}{(y - R)^3}$$

o que ven resultar, para o punto de abandono,

$$y = \frac{R}{3}$$

d) Elipsoide:

A ecuación da elipse, na situación que se mostra na Fig. 4, é:

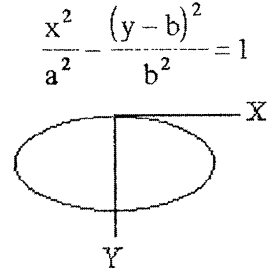


Fig 4

Para as derivadas tense:

$$y' = -\frac{b\sqrt{b^2 - (y - b)^2}}{a(y - b)}$$

$$y'' = -\frac{b^4}{a^2(y - b)^3}$$

de maneira que a ecuación correspondente para o abandono do grave ha ser, efectuando as axeitadas substitucións:

$$(a^2 - b^2)y^3 - 3b(a^2 - b^2)y^2 + 3a^2 b^2 y - a^2 b^3 = 0$$

Esta ecuación non presenta unha solución xeral, como acontecía nos casos anteriores, por iso compre unha resolución para cada caso en particu-

lar. Se temos $a = b = R$, a solución desta ecuación coincide coa esfera.

(*) O procedemento habitual para resolver este problema consiste en deter-

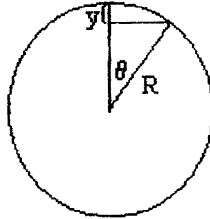
minalo valor do ángulo que forma o vector de posición coa vertical no punto de abandono. As consideracións son as mesmas cás que fixemos ó principio deste traballo. Así, ha resultar

$$y = R(1 - \cos\theta)$$

$$mg \cos\theta = \frac{2mgR(1 - \cos\theta)}{R}$$

$$\cos\theta = \frac{2}{3}$$

$$y = \frac{R}{3}$$



□

O CENTRO INTEGRADO DE MÚSICA

Sol Bordás

Carlos Castro

Conservatorio de Música de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Co presente traballo propoñemos unha aula nova: o seu interior constituído por un alumnado cunha sensibilidade común, dirixida cara á arte musical da que haberán ser profesionais, en complicidade con profesores e currículo; o seu exterior está deseñado como un espacio idóneo para o desenvolvemento artístico. Esta aula está inmersa nunha sociedade posuidora dunha cultura que precisa e valora a música e mais os músicos.

Pretendemos mellora-la profesión de músico e tamén a música en Galicia, tanto na calidade como na cantidade de profesionais, optimizando recursos e inversións a través da imbricación da música e o ensino xeral nun só centro (regulado polo artigo 41 da LOXSE) e a partir da experiencia docente no Conservatorio Superior Estatal de Vigo e os diversos plans de estudos.

2. O MODELO "TRADICIONAL"

2.1. Os estudos de música

O modelo de conservatorio que hai trinta anos enchía en España as necesi-

dades da demanda social resulta hoxe insostible. A minoría que daquela acudía ós conservatorios na procura dun título profesional desborda hoxe as posibilidades destes centros, que están a medrar permanentemente. Como solucións créanse aulas externas e centros filiais que, no caso do Conservatorio Superior Estatal de Vigo (desde o de agora CSE), abranguen unha ampla zona de influencia (Redondela, O Porriño, Pontearreas, Tui, Cangas, Moaña). A todo isto deberanse engadi-los centros ou conservatorios autorizados de carácter privado (Mayeusis, Coppelia).

As escolas de música, creadas ó abeiro da LOXSE, ocúpanse do ensino non profesional que os conservatorios non ofreceran no seu día (art. 8 do plan do ano 1966) e nelas ten cabida o estudante, neno ou adulto, que quere amplía-la súa cultura musical (incluída no ensino xeral) achegándose á práctica instrumental como afeccionado. É o lugar axeitado para descubrir e estimular-lo talento e prepara-los alumnos con aptitudes específicas para supera-la

proba de ingreso ós estudos profesionais. Estes estudos son impartidos nos conservatorios e centros autorizados, que deben asegurar unha formación musical “que proporcione o nivel de expresión artística propio duns estudos especializados que teñen como finalidade o exercicio profesional e que, por iso, están destinados a aqueles alumnos que posúan aptitudes específicas e vontade para se dedicar a eles” (Currículo dos graos elemental e medio).

Así e todo, malia as distintas opcións de achegamento á música, é dicir, a música como cultura xeral, como afección ou como carreira profesional, o CSE de Vigo mestúraas todas como veu sucedendo tradicionalmente: un conservatorio superior que ten anexos un profesional e outro elemental e, xa que logo, profesorado e instalacións comúns. Neste modelo de ensino pódese preguntar en que momento o alumno inverte a orde de valores para se dedicar de cheo á música como meta profesional.

2.2. Interior dunha aula: alumno, profesor e repertorio

Unha sondaxe realizada no CSE de Vigo, fundamentalmente entre alumnos do grao elemental, amosa unha porcentaxe moi alta de alumnos que queren ser futuros profesionais da música. Así e todo debemos acoller este alentador resultado con certas reservas, xa que abrangue un rango de idades entre os 8 e os 12 anos. Así

mesmo cómpre ter en conta que moitos dos novos alumnos que chegan ó CSE de Vigo, situado nunha zona moi céntrica, fano por motivos de vecindade, parentesco con outros alumnos ou mesmo por decisión allea: polo xeral, o descubrimento dos instrumentos e da propia linguaxe musical resulta abondo atraente e orixinal como para provocar este tan sinalado entusiasmo profesional, tamén animado polos profesores.

Pois ben, aínda considerando leixítimas as aspiracións profesionais do músico novo, a complexa rede dos sistemas educativos nos que está inmerso non favorece en absoluto a posibilidade de que estas aspiracións cheguen a se poder realizar.

Un dos labores propios do currículo dos graos elemental e medio é o de servir de formación básica e fundamento para futuros camiños profesionais como instrumentista, pedagogo, creador e investigador. Mais a formación básica que compaxine no músico aspectos tanto intelectuais e artísticos coma corporais precisa dun tempo de dedicación mínimo imprescindible para acadar resultados; tempo que non está contemplado no sistema educativo actual e que se lle debe sacar ó tempo de vagar creando un conflito de intereses e prioridades.

O horario dun alumno de grao elemental consta de 25 horas de clase

semanais de primaria, co seu correspondente tempo para tarefas extraescolares, e 5 horas semanais de música, co tempo correspondente para labores extraescolares, ás que engadimos ó pé dunha media hora diaria de estudio instrumental. A todo isto debemos engadi-los desprazamentos, os tempos que hai que agardar entre as clases (cando non é posible a coordinación entre horarios) e, por fin, as actividades extraescolares normais a esas idades (idiomas, deporte...).

A primeira vista, xa podemos quitar algunhas consecuencias:

- O alumno chega ó conservatorio despois da xornada escolar, e fai un esforzo para comezar outra que lle esixe igual capacidade de concentración e asimilación, ademais da enerxía física que precisa para a práctica instrumental. De volta na casa agardan por el as tarefas das dúas ensinanzas, incluída a práctica instrumental.

- Ámbalas dúas ensinanzas, xeral e musical, son independentes e existen do alumno o máximo rendemento. En caso de conflito, a música queda relegada a un segundo plano.

Por todo o exposto resulta evidente que na relación entre o alumno e o profesor prodúcese un desequilibrio: as expectativas mutuas non se poden cumprir. O vencello desta relación é o repertorio, ou sexa, o conxunto de

obras que son obxecto de estudio, análise e interpretación e que constitúen a bagaxe do músico desde os seus empazos. Este repertorio, seleccionado e dirixido polo profesor, soamente pode ser estudiado e interpretado polo propio alumno. O tempo de estudio depende de cada persoa e mais do seu ritmo de aprendizaxe, pero se non se ten ese tempo de dedicación individual e solitaria, as clases co profesor quedan baleiras de contido ó non se presentalo material musical preciso.

Resulta evidente que os programas de curso acaban por se axear a esa situación; non son inabordables por causa da súa extensión e dificultade senón pola menor dedicación que neles se inviste e mais porque nunca chegan a se completar satisfactoriamente. O nivel medio baixa e o alumno excepcional éo, cando se dá o caso, con ampla diferenza. Un alumno que cumpre os obxectivos no tempo previsto non debe se-lo excepcional, senón o habitual, nun conservatorio. Moitos alumnos abandonan: posibles músicos que non chegarán a selo, co desaproveitamento do centro e, polo tanto, coa conseguinte perda económica que para a administración supón formar profesionais.

Reséntese o profesorado: falta de interese polo traballo, mingua da realización persoal, cansazo emocional e problemas psicolóxicos ós que se deben engadi-los problemas coa admi-

nistración, como son os da dotación de material para os centros, etc. É a chamada síndrome de *burn-out* (literalmente, “queimarse”) que produce sentimentos negativos sobre un mesmo, os alumnos e a profesión. O mundo laboral non se pode nutrir de profesionais preparados para enche-los cadros de persoal das nosas orquestras e os circuítos musicais, xa que a titulación non garante o nivel preciso. O único camiño que lle queda ó titulado é o da docencia, que significa, en moitos casos, perpetua-lo sistema.

3. O CENTRO INTEGRADO

Artigo 41.1 da LOXSE: “As administracións educativas facilitaranlle ó alumnado a posibilidade de cursar simultaneamente as ensinanzas de música ou danza e mailas de réxime xeral. Con este fin adoptaranse as oportunas medidas de coordinación no que toca á organización e ordenación académica de ámbolos dous tipos de estudos, que haberán incluír, entre outras, as validacións e maila creación de centros integrados”.

O centro integrado é, xa que logo, aquel no que se cursan, conxuntamente, as ensinanzas de réxime xeral e mailas de música. En España aínda non se levaron á práctica. Este traballo pretende desenvolve-lo contido do artigo 41 e estudia-la posibilidade da súa realización como experiencia piloto no CSE de Vigo.

Creemos que o centro integrado ten sentido nun sistema educativo coma o noso e que é unha solución a curto e medio prazo. Noutros países non é preciso, chega con observa-la atractiva organización musical de Noruega para unha poboación de 4.300.000 habitantes:

- É un sistema planificado de arriba abaixo, de como chegar a conseguir o mellor profesional e o seu complemento imprescindible: moitísimo público afeccionado.

- A música instrumental e vocal está integrada na educación, con participación en orquestra en tódolos niveis.

- A rede de escolas de música forma afeccionados en tódalas idades. No ano 1988, 60.000 nenos foron educados por un total de 3.000 mestres. Os 6 conservatorios rexionais e maila Academia Estatal de música garanten unha titulación do máis alto nivel. Esta última ten 450 alumnos e 110 profesores permanentes, ademais dos auxiliares.

- Todo isto apóiase nunha rede organizada de bandas, seis orquestras estatais, festivais e asociacións.

Como conclusión, a música é unha práctica habitual que conta cun grande número de afeccionados que valoran e fan necesarios os profesionais de elite. O máis sorprendente é que todo isto ven se-lo resultado dunha ordenación recente, planificada e progresiva,

que comeza no ano 1972 coa creación da Academia Estatal. Para Galicia, con 2.800.000 habitantes, Noruega pode ser un bo punto de referencia.

O centro integrado de Galicia podería ser unha experiencia piloto que non implica, en principio, a modificación do sistema educativo. Esta experiencia xa está instituída no noso veciño Portugal: a escola Profesional de música de Viana do Castelo funciona desde o ano 1992.

Nesta escola repártese a xornada escolar entre a música e mailo ensino xeral. Os resultados a curto prazo son sorprendentes: alumnos que conviven coa música tódolos días acadan avances que son impensables para outros do mesmo nivel nun conservatorio convencional. O estudante non precisa motivación adicional, xa que está a face-lo que quere e iso demanda do profesor a maior entrega en cada clase. Neste centro teñen sentido os obxectivos dun currículo, ó estaren perfectamente axeitados ó alumno que pretende ser un futuro profesional.

3.1. Os estudos nun centro integrado

Nun centro deste tipo, as ensinanzas de réxime xeral e mailas específicas de música coordínanse de xeito que o alumno poida levar a cabo ámbalas dúas actividades sen altera-lo seu horario escolar semanal: malia a redución horaria lógranse os obxecti-

vos dos diferentes niveis educativos. Esta redución horaria debe ser, na medida do posible, proporcional en tódalas disciplinas. O artigo 41.2 regula un bacharelato musical que, ademais das de música, contén soamente as materias comúns. Consérvanse, evidentemente, os exames de pase de grao (do elemental ó medio e do medio ó superior), que figuran no currículo. O alumno pode decidir, en calquera curso, se continúa os seus estudos integrados e a súa orientación profesional musical ou decide regresar ó réxime xeral; mais, na nosa opinión, o momento idóneo é en cada pase de grao.

Un factor de enorme interese é a grande importancia do ambiente de inmersión absoluta na música ó compartir con tódolos compañeiros de clase problemas semellantes sobre o estudio, interpretación, gustos musicais e estéticos, ademais dos propios do ensino xeral, en contraposición coa situación actual, na que o estudante de música é unha cousa rara. Podemos trasladalo dito ó ámbito familiar e social: “non pode ser algo serio aquilo que estudian tan poucos e que non ten outra consideración que non sexa a dunha actividade extraescolar máis”.

3.2. Desenvolvemento do Proxecto

O CSE de Vigo ofrece as posibilidades de integrar unha experiencia piloto do que podería ser un centro integrado: hai dous edificios indepen-

dentos, zona de recreo, situación céntrica e proximidade (100 metros) ó Instituto Hispanidad, que imparte ESO e Bacharelato.

Modalidades de realización:

1. Bacharelato Musical: isto é posible realizalo de contado coa coordinación das xuntas directivas dos dous Centros, xa que o Instituto Hispanidad imparte o primeiro curso do novo Bacharelato, de forma experimental, desde o curso 95-96.

2. ESO e Bacharelato Musical: Dada a proximidade do Instituto Hispanidad e o CSE de Vigo, estudarase a

coordinación da nova distribución horaria (reducción, troco de optativas por disciplinas musicais). No curso 96-97 poderíanse cursar 1º, 3º e 4º de ESO de forma integrada, ademais do citado Bacharelato Musical.

3. Centro Integrado Completo incluíndo a Primaria: Debido ás características do CSE de Vigo xa comentadas, poderíase realizar unha experiencia piloto de primaria habilitando unha clase para a correspondente unidade escolar e o seu mestre tutor.

3.3. Proposta de Distribución Horaria (horas semanais)

Primaria 1º e 2º / Premusical

Curso 1º
Música activa 2

Curso 2º
Música activa 2
Instrumento 1
Estudio 1.30

Lingua e Literatura Galega
Lingua Española e Literatura
Educación Artística
Educación Física
Matemáticas
Relixión/Estudio

Primaria 3º e 6º / Grao elemental

Auditivo	1
Rítmica	1
Coro	1
Audicións comentadas	1
Instrumento	1
Clase colectiva	1
Piano complement.	0,30
Estudio	1,30

Lingua e Literatura Galega
 Lingua Española e Literatura
 Lingua Estranxeira
 Educación Artística
 Educación Física
 Matemáticas
 Coñecemento do medio natural,
 social e cultural
 Relixión/Estudio

ESO 1º Ciclo / Grao medio

Auditivo	1
Rítmica	1
Coro	1
Audicións comentadas	1
Instrumento	1
Clase colectiva	1
Oquestra	2
Piano complement.	1
Estudio	3

Ciencias da Natureza
 Ciencias Sociais
 Xeografía e Historia
 Educación Física
 Educación Plástica Visual
 Lingua Española e Literatura
 Lingua Galega e Literatura
 Lingua Estranxeira: Inglés
 Matemáticas
 Tecnoloxía
 Relixión/Estudio

ESO 2º Ciclo

Harmonía	2
Coro	1
Audicións comentadas	1
Instrumento	1
Clase colectiva	1
Oquestra	2
Piano complement.	1
Estudio	3

4º curso
Comúns
Ciencias Sociais
Xeografía e Historia
Educación Física
Lingua Española e Literatura
Lingua Galega e Literatura
Lingua Estranxeira: Inglés
Matemáticas

Optativas (escoller unha)
Ciencias da Natureza
Educación Plástica Visual
Tecnoloxía
Informática
(Outras...)

Bacharelato Musical

Fundamentos de composición	2
Coro	1
Audicións comentadas	1
Historia	2
Instrumento	2
Música de cámara	2
Orquestra	2
Piano complement.	1

Materias Comúns 1º Curso
Educación Física
Filosofía
Lingua Galega e Literatura
Lingua Española e Literatura
Lingua Estranxeira
Relixión/Estudio

Materias Comúns 2º Curso
Educación Física
Historia
Lingua Galega e Literatura
Lingua Española e Literatura
Lingua Estranxeira

Combinación horaria: débese estudia-la situación das diferentes disciplinas no horario lectivo. Habrá que estrutura-la xornada escolar de acordo co aproveitamento das horas de meirande rendemento físico e intelectual e tendo en conta que a práctica instrumental e orquestral precisa dun esforzo físico adicional ó intelectual.

3.4. ENSINANZA XERAL

Respectando as áreas obrigatorias, a educación física merece un comentario á parte. As conductas na práctica dos instrumentos son, se cadra, aínda máis complexas cás dos atletas, polo que, na nosa opinión, débese potencia-lo obxectivo do coñecemento corporal, o que implica saber dos resortes musculares, de posturas, etc., así como do control do ton e mais da relaxación. Este coñecemento da interacción instrumento/corpo implica un estudio e observación que complementa á propia clase de educación física, pero que se realiza por profesionais especializados nesas técnicas.

3.5. ENSINANZA MUSICAL

A linguaxe musical: malia a división en Auditivo e Rítmica, non son compartimentos pechados; coa súa separación inténtase tratar por igual a ámbolos dous aspectos.

Coro: a voz como instrumento máis expresivo permite unha activida-

de lúdica, pedagoxicamente útil como práctica de grupo e educación auditiva.

A orquestra elemental é o primeiro contacto entre instrumentos de diferentes familias, experiencias distintas das clases colectivas, que son do mesmo instrumento.

O horario de actividades de estudio: entendémolo como estudio no centro supervisado por un profesor. Está distribuído en fraccións diarias e é independente do estudio estritamente persoal do alumno, aínda que este se realice no centro (nas cabinas). Desta maneira aseguramos un tempo mínimo de estudio e, ó tempo, un pequeno control que permita adquiri-lo método de estudio imprescindible para a progresiva autonomía do alumno.

As audicións comentadas farán medra-la bagaxe auditiva que haberá permitir recoñecer e comparar formas musicais, autores, interpretes, instrumentos e estilos (non só clásicos), etc.

O piano complementario será, a partir do segundo ciclo da ESO, terceiro de grao medio, unha fonte de información sobre o jazz e outros estilos, cunha iniciación ós seus recursos expresivos e á improvisación; esta información aplicada ó propio instrumento haberá servir de motivación e preparar a aqueles que se vaian especializar en jazz no grao superior. A creación de "combos" ou dunha *big*

band de jazz e a súa utilización na clase de orquestra, simultánea para uns instrumentos e alterna para outros, completa a formación noutros

estilos e posibilita a diversificación precisa para o mundo laboral.

3.6. REQUISITOS MÍNIMOS DO CENTRO

ENSINANZA MUSICAL

Aulas instrumentais individuais, mínimo 15 metros cadrados

Aulas non instrumentais, mínimo 25 metros cadrados

Aulas de Música de Cámara, mínimo 30 metros cadrados

Aulas para Orquestra/Coro, mínimo 80 metros cadrados

O número de aulas haberá se-lo preciso para que, de acordo co horario de funcionamento do Centro, o número de postos escolares e maila relación numérica profesor-alumno poida garantir-lo horario lectivo que se estableza no plan de estudos

Seis cabinas de estudio, como mínimo, para o grao elemental e seis cabinas de estudio, como mínimo, para o grao medio. Cada cabina haberá ter 8 metros cadrados, polo menos, e deberá haber unha por cada 30 postos escolares

Laboratorio de electroacústica/estudio de gravación de 75 metros cadrados como mínimo

Auditorio dunha capacidade mínima de 300 prazas e un escenario non inferior a 100 metros cadrados

Matizacións sobre algúns aspectos dos requisitos mínimos regulados no R.D. 389/92:

As aulas de música (e tamén as outras) e mailas cabinas de estudio,

ademais de observa-los mínimos legais, no soamente haberán de se axustar ás "Recomendacións sobre condicións acústicas" senón que tamén deberán ser obxecto dun estudio máis polo miúdo: a presión acústica nunha

clase instrumental que cumpre os requisitos legais prexudica a saúde e tamén o oído. Un estudio polo miúdo que contemple as características de cada instrumento (violín, bombo) e, polo tanto, o nivel de insonorización entre clases, deseño arquitectónico e metros cúbicos (e non só superficie), reverberación e ambiente interior, ventilación e climatización, etc.

Na nosa opinión, nun centro destas características deberá haber cabinas de estudio mesmo para o grao elemental (Primaria). En tódolos casos haberán ser de 8 metros cadrado como mínimo e deberá haber unha por cada 30 postos escolares.

Aínda que o Auditorio é un espacio que teñen soamente os conservatorios superiores, na nosa opinión, e coa experiencia do CSE de Vigo, tamén o debora haber nun centro no que se imparte o grao medio de música. É abondo coñecido o uso dos polideportivos para todo tipo de actividades, pero non resulta admisible nun centro no que priman as musicais. Tratamento á parte merece o acondicionamento acústico e deseño arquitectónico da sala, accesos ó escenario e mais ó proscenio desde o exterior, tamaño do escenario (o do CSE de Vigo precisa ser ampliado cada vez que toca unha orquestra), camerinos e vestuarios.

Ó igual que a cuestión do auditorio, a existencia dun laboratorio de

electroacústica/estudio de gravación cremos que é unha necesidade no grao medio, ó resultar determinante a súa utilización para a formación de instrumentistas, compositores e futuros pedagogos.

A música gravada é fonte de información e grande axuda para o coñecemento do repertorio e diferentes versións del. O compositor aspira a publicala súa música, tanto gravada como impresa, pero son os intérpretes os que gravan. O intérprete, xa que logo, ten actualmente dúas maneiras de se dirixir ó público: en concerto e por medio dunha gravación. Ámbalas dúas posibilidades deben figurar no currículo da ensinanza musical.

Débense controlar, no posible e por medio da práctica, tódolos aspectos que conflúan nunha gravación de música (sen incluí-lo orzamentario) e maila presión que exercen sobre o músico, así como ter un coñecemento desde dentro da "fabricación" da música gravada. A visita a un estudio profesional, cos obxectivos antes indicados, resultaría economicamente inviable. Así mesmo resultan imprescindibles para coñece-lo futuro mundo laboral a informática musical, os múltiples teclados e sintetizadores, os mostreadores e mailos disparadores, todos eles usados frecuentemente en combinación cos instrumentos tradicionais.

ENSINANZA XERAL PRIMARIA

Unha aula por unidade. A súa superficie haberá ser de un metro e medio cadrado por posto escolar. En ningún caso haberá ter menos de 30 metros cadrados.

Dous espacios de 20 metros cadrados por cada seis unidades para desdoblamento de grupos e actividades de apoio e reforzo pedagóxico

Unha sala de usos polivalentes de 100 metros cadrados.

ENSINANZA XERAL

SECUNDARIA/BACHARELATO

Unha aula por unidade cunha superficie de metro e medio cadrado por posto escolar que, en ningún caso, haberá ter menos de 40 metros cadrados

Unha aula-obradoiro de 100 metros cadrados por cada 12 unidades ou fracción.

Tres aulas de 45 metros cadrados cada unha para as áreas de Música, Informática e Plástica por cada 12 unidades ou fracción.

Un laboratorio de Ciencias Experimentais de 60 metros cadrados por cada 12 unidades ou fracción

INSTALACIÓNS COMÚNS

Un ximnasio cunha superficie de 480 metros cadrados e que haberá incluír vestiarios, duchas e almacén

Un patio de recreo de, polo menos, tres metros cadrados por posto escolar e que deberá ter unhas dimensións mínimas de 44 por 22 metros e poderá ser utilizado como pista polideportiva.

Espacios axeitados para as reunións das Asociacións de Alumnos e Pais de Alumnos

Unha Secretaría

Unha sala de Profesores de tamaño axeitado ó número de postos escolares autorizados, e nunca inferior a 30 metros cadrados

Aseos e servicios hixiénico-sanitarios en número axeitado á capacidade do Centro, tanto para alumnos como para profesores. Adaptación para minusválidos.

Despachos de Dirección e actividades de coordinación e orientación, de 80 metros cadrados, como mínimo.

Unha superficie de 100 metros cadrados, como pouco, destinada ós servicios de biblioteca, videoteca e fonoteca, de acordo coas especialidades que imparta o Centro.

4. CONCLUSIÓNS

O pracer de estudar

No centro integrado a música é o principal obxectivo. O alumno é o receptor ideal da experiencia do mestre, o que produce un ambiente de sa complicidade entre alumnos e profesores, todos músicos.

Un paso adiante

Se ben é certo que ó integra-la música coa ensinanza xeral nun mesmo centro mellorámo-la calidade e cantidade de profesionais, isto constitúe soamente un paso cara á situación idónea: a música como práctica instrumental e vocal forma parte do currículo do ensino xeral, integrada na cultura de todos. Ó mesmo tempo, a vida

cultural musical, estruturada en organizacións eficaces e promovida en diversos circuitos, acadaría o sustento e mailo apoio dun país cunha nova sensibilidade, allea á procura da rendibilidade económica da cultura.

DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

- BOE
- Conservatorios de Música Plan 66
- LOXSE Lei Orgánica 1/90
- Requisitos mínimos dos centros que imparten ensanzas de Réxime Xeral, RD 1004/91
- Ensinanzas mínimas de Educación Primaria, RD 1006/91
- Ensinanzas mínimas da ESO, RD 1007/91
- Requisitos mínimos dos centros que imparten Ensinanzas Artísticas, RD 389/92

- Protección dos traballadores contra os riscos derivados da exposición ó ruído, RD 1316/89
- Norma Básica de Edificación sobre Condicións Acústicas nos edificios, RD 2115/82
- DOG
- Currículo dos Graos Elemental e Medio de Música, Decreto 253/93
- Currículo da Educación Primaria, Decreto 245/92
- Currículo da ESO, Decreto 78/93
- Regulamento das Escolas de Música de Europa



O GUIÓN NA CREACIÓN AUDIOVISUAL

José - Eulogio Rouco Lamela
CEFOCOP - Santiago

INTRODUCCIÓN

Dende a aparición dos novos deseños de área dentro do contexto da Reforma Educativa, a creación audiovisual entrou a formar parte dos contidos dun certo número de áreas formativas dentro do contexto da Loxse, e moi especialmente en áreas coma "Educación Plástica e Visual" na ESO, ou "Imaxe", nos Novos Bacharelatos.

A importancia que este medio de expresión adquire no novo sistema educativo vén dada tanto polo seu potencial de instrumento de comunicación coma polo seu carácter eminentemente formativo. A creación audiovisual vains valer para introducir uns conceptos novos, uns medios de expresión novos e unha nova linguaxe nas aulas.

Para a realización de producións audiovisuais é imprescindible aplicar unha metodoloxía básica que nos permita introducirmonos nos rudimentos da linguaxe cinematográfica. Desde

este punto de vista, o profesor debe partir de módulos de actuación que posibiliten levar a cabo con éxito unha experiencia audiovisual. Un destes módulos é o que fai referencia á creación do guión.

O obxecto deste artigo é, por unha banda, amosar dunha maneira simple como podemos realizar un guión na aula e, por outra, achegar algúns materiais (patróns, exemplos) de moita utilidade para escribir guións e, sobre todo, para lles aprender ós nosos alumnos a escribir guións.

QUE É O GUIÓN

O guión é un dos elementos fundamentais da creación audiovisual. O cine, o primeiro produto audiovisual, formouse con base nun esquema industrial de produción que incluía centos de persoas. Para que cada unha destas persoas soubesen o que tiñan que facer en cada momento establecéronse unhas normas, creouse unha linguaxe propia e unha forma de a plas-

mar no papel que aínda están vixentes, e que temos que respectar cando escribimos un guión.

O guión débelle valer a cada unha das persoas que interveñen na rodaxe para unha cousa diferente: para o director é "a película"; o actor, pola súa parte, buscará só as partes que corresponden ó seu papel; o produtor será o encargado de organiza-la produción en función do guión; o director de fotografía procurará as localizacións e maila ambientación, etc.

O guión é, en fin, un instrumento polivalente que van manexar moitas persoas, das que unha grande parte non participa na súa redacción.

O GUIONISTA

O guionista non ten por que ser alguén relacionado coa filmación dunha película. Nos Estados Unidos adoitan ser profesionais moi ben pagos que case nunca interveñen na rodaxe. Un caso excepcional é Woody Allen, por exemplo, que escribe e dirixe as súas propias películas. Esta maneira de actuar é moito máis habitual en Europa, onde os directores son moitas veces guionistas das súas obras.

Nós, se queremos actuar como guionistas dunha produción audiovisual, debemos ter en conta que o noso traballo ten que estar suxeito a unhas normas e que estas deben ser com-

prendidas de maneira rápida e intuitiva por cantos vaian le-lo noso traballo. Temos que ter tamén moi claro o que é un relato cinematográfico, e temos que ter algo de experiencia na realización, ou coñece-los rudimentos da linguaxe audiovisual, se queremos obter bós resultados.

Por outra banda, escribir un guión non é complicado de máis. Abonda, en parte, con deseñar unha boa estrutura, ter unha idea de conxunto do argumento e sabe-lo que se quere contar. O demais pódese ir resolvendo no proceso; pero é importante que non pensesdes que un guión queda rematado desque poñáde-la palabra "fin" ó cabo dunha certa cantidade de folios. Aínda hai moito traballo por diante.

CARACTERÍSTICAS DO GUIÓN

Moitas veces, despois de remata-la edición/montaxe dunha película, vemos que o guión acaba esmorecendo dentro da papeleira ou en calquera sitio da oficina. Pero non se hai que asombrar, isto é o normal. O guión, ó fin e ó cabo, escíbese para servir de instrumento na realización audiovisual e non ten valor de seu, nin sequera valor literario.

Por outra parte, hai que indicar que os libriños que ás veces vemos nas librerías co suposto guión desta ou aquela película de sona non teñen nada que ver cun guión orixinal. Eses

libriños, e eses guións, fanse a posteriori describindo linealmente os contidos da película.

O guión ten algunhas regras, moi poucas, pero así e todo resulta útil segulas. O oficio de guionista é case sempre intuitivo, ás veces froito da profesionalidade, outras da necesidade, e en ningún caso é un oficio literario. Un guionista bo non ten por que ser un bo escritor. Hai grandes escritores que fracasaron cando se tentaron introducir no medio cinematográfico.

No tocante ás regras que se deben ter en conta para escribir un guión, hai que dicir tamén que estas non son inmutables, que cambian coas modas, os estilos e mailos gustos do mercado, e que case tódalas regras se poden resumir nunha: a necesidade de "Prender e mante-la atención do espectador"¹.

Pero, por se acaso, velaquí algunhas normas básicas:

NO TOCANTE Á FORMA

1. O guión debe ter un formato estándar, e indicar de forma diferenciada as imaxes da película, o son da mesma e os cambios de secuencia (os cambios de escenario).

2. O guión debe ser claro, ordenado e manexable, polo seu carácter de instrumento de traballo que vai ser

transformado e manipulado de continuo.

NO TOCANTE Ó SEU CONTIDO

1. O guión debe describir "todo" o que se ve (IMAXE) e "todo" o que se oe (SON), e nunca outros contidos subxectivos que non se poidan percibir por medio de imaxes ou sons.

2. O guión debe estar escrito en PRESENTE, pois todo o que sucede na pantalla sucede en tempo presente. Incluso cando se retrocede no tempo, unha vez nesa época estamos en PRESENTE.

3. O guión debe conter sempre unha ACCIÓN.

En canto ás accións dunha película, estas deben responder sempre ás seguintes preguntas:

QUE PASA
COMO PASA

Débese engadir, como concreción descritiva:

CANDO PASA
ONDE PASA
A QUEN LLE PASA

O QUE e mailo COMO é a información obxectiva de todo o que se ve e o que se oe no produto audiovisual.

¹ J.-C. Carrière, e P. Bonitzer, *Práctica del guión cinematográfico*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1995

Esta información débese redactar pola mesma orde que se vaia reproducir e non debe conter nada que non se vaia reproducir por medio de imaxes ou sons.

O CANDO, o ONDE e mailo A QUEN son informacións básicas da secuencia. Indícanse no comezo dela. Por exemplo:

<i>SECUENCIA 1. SALA. INTERIOR/DÍA</i>
<i>A sala é grande. Entra luz por unha xanela e ilumina o sofá (ONDE e CANDO).</i>
<i>No sofá están XOÁN e mais ALBERTA. El leva posto un "smoking". Ela, un vestido de ir de festa. (A QUEN).</i>
<i>A seguir, descríbense as accións. (O QUE pasa e COMO pasa).</i>

CONTIDOS DO GUIÓN

Todo isto lévanos a considera-lo guión en función dos seus contidos. Despois habemos falar dos distintos

tipos de guión e da maneira de presentalos. Desde este punto de vista chegamos á conclusión de que os contidos poden ser de tres tipos:

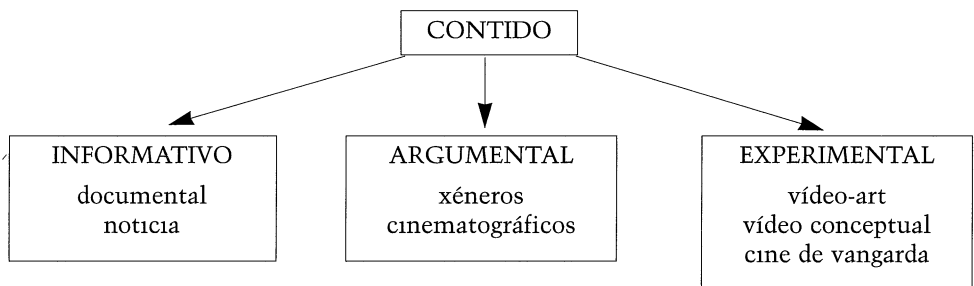


Gráfico 1

O CONTIDO INFORMATIVO

O contido informativo é o primeiro dos obxectivos do cine desde o momento mesmo da súa invención.

O contido informativo ten unha serie de características propias:

1. Ordinariamente é un tipo de produción denominado "Documental".

2. O nivel de transmisión da mensaxe é de tipo expositivo.

3. A información ten máis "Verosimilitude".

4. Non se planifica previamente dunha maneira exhaustiva.

5. A súa duración habitualmente é menos cá do contido de ficción.

O CONTIDO DE FICCIÓN OU ARGUMENTAL

O contido de ficción tamén xurdiu nos primeiros tempos do cine. Xa os Irmáns Lumière crearon películas dramatizadas, por exemplo *L'arroseur arrosé* (1895)². Cando se xeneralizou o cine como industria comezáronse a crear xéneros cinematográficos, diferenciados como produtos comerciais: películas musicais, do oeste, de intriga, etc. Esta clasificación, que segue tendo vixencia arestora, aínda que dis-

cutida e degradada, deu lugar a esquemas narrativos, pautas de caracterización e elementos da linguaxe filmica que axudaron a crea-la linguaxe cinematográfica como hoxe a coñecemos.

Os xéneros cinematográficos son, entre outros, os que seguen:

AVENTURA	oeste bélico
COMEDIA	cine cómico comedia musical
DRAMA	romántico psicolóxico costumista
INTRIGA	policial cine negro
FANTÁSTICO	terror infantil ciencia-ficción

ANIMACIÓN

HISTÓRICO

O CONTIDO EXPERIMENTAL

O contido experimental no cine aparece unido ó concepto de "cine de vangarda". Este xeito de utiliza-las imaxes cinematográficas como ele-

2. Comercializado en España co título *El regador regado*

mentos de expresión plástica asumírono as vangardas artísticas como un reto ante un novo medio.

Máis preto de nós, o ordenador posibilitou que realizasemos películas experimentais con imaxe virtual. Dentro deste concepto están un certo tipo de películas de contido conceptual ou experimentacións visuais (video-art).

O contido experimental da mensaxe audiovisual utiliza imaxes e sons para producir:

1. Sensacións
2. Conceptos estéticos e/ou éticos.
3. Manifestacións artísticas

O CONTIDO EN TV

O contido dos programas de TV é merecente dun estudio minucioso e á parte. Desde que apareceu, a TV foi creando un universo propio no que se integran os informativos, os documentais, os programas de produción propia (espectáculos, variedades, lecer, concursos), as producións dramáticas para TV, as retransmisións en directo de actos e a reprodución de filmes creados orixinalmente para o cine.

Para a realización dos programas de creación propia utilízase unha dinámica diferente na realización de

guións, segundo o tipo de programas que se vaian realizar. O único salientable para nós é que non se realiza ningún programa sen guión previo, aínda que sexa unha sumaria escaleta, coma por exemplo nos informativos.

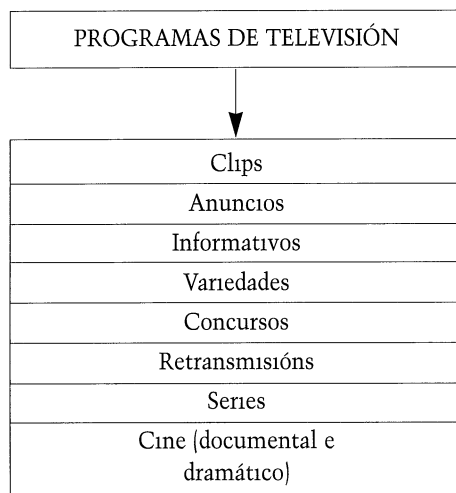


Gráfico 2

A DURACIÓN

Outra maneira de clasificar a mensaxe audiovisual é pola súa duración. As convencións e o carácter comercial propuxeron como duración ideal dunha longametraxe uns 120 minutos máis ou menos. Nos primeiros tempos as películas eran máis curtas (60 minutos, aproximadamente).

Se temos en conta a duración haberá que denomínela mensaxe audiovisual das maneiras seguintes:

Denominación	Duración
Longametraxe	Máis dunha hora
Mediametraxe	De 30 a 60 min.
Curtametraxe	Menos de 30 min.
Capítulos	30 min. aprox.
Experimental	Indeterminada
Vídeo-Clips	+ - 3 min.
Anuncio	+ - 20 segundos

Gráfico 3

TIPOS DE GUIÓN

Habitualmente un guión preséntase acompañado cunha sinopse e unha escaleta. A sinopse serve para resume-lo tema e maila acción do guión e a escaleta para resumir cada unha das súas secuencias. Un e outro sérvenlles ós produtores para aforraren de le-lo guión se non lles resultan interesantes a sinopse ou a escaleta.

SINOPSE

A sinopse é a primeira concreción dunha idea. Habitualmente escíbese despois do guión para explica-lo argumento. Aquí ímola utilizar de método para facer xurdi-la idea que dará lugar a un guión.

A sinopse dunha longametraxe pode ocupar unhas dúas ou tres páxinas. Nunha curtametraxe non ocupará máis ca unhas liñas.

Calidades que debe ter unha sinopse:

1. A brevidade (unhas cinco liñas).
2. A claridade expositiva.

A sinopse debe responder fundamentalmente estas preguntas:

QUE PASA e COMO PASA

O seu contido debe incluír un achegamento a estes conceptos:

- 1 - Punto de partida
- 2 - Nó
- 3 - Desenlace

ESCALETA

A escaleta é un resumo detallado do guión. Dividida en secuencias, nelas indícanse sumariamente as accións e algúns diálogos importantes. Na TV a escaleta é, ás veces, o único guión que existe para un programa ou un informativo.

A escaleta debe engadi-la seguinte información (ademais da propia da sinopse):

CANDO PASA,
ONDE PASA
e
A QUEN LLE PASA

A "escaleta" supón unha revisión e unha primeira concreción do argu-

mento. A isto tamén se lle chama “primeiro tratamento”.

Formalmente a escaleta debe incluí-las SECUENCIAS, se pode ser numeradas e separadas por unha liña. Tamén debe incluír un resumo breve da acción de cada unha delas e mais algúns diálogos, cando estes sexan significativos.

Ó realizá-la escaleta estamos a dar unha primeira visión do contido do produto audiovisual e estamos a estrutura-lo guión dunha maneira práctica. Se cadra é aquí onde debemos empezar a fixarnos no tocante á duración do vídeo e á súa estrutura.

GUIÓN LITERARIO

O guión literario é o desenvolvemento completo da acción dunha produción audiovisual. Nel descríbese unicamente o que se ve e o que se oe nunha produción cinematográfica. A acción debe estar redactada en presente e indícanse as secuencias nas que se divide esta acción.

A forma de presentación do guión literario non é demasiado importante, pero si que é necesario que cumpra unha serie de requisitos para que todo o mundo o poida entender:

1. Debe levar indicadas as secuencias consecutivamente e numeradas. Cada secuencia ten que indica-la

localización da acción e o momento do día no que acontece; ou sexa: se é de día ou de noite e se a escena acontece nun espazo interior ou exterior.

2. Os seus contidos pódense presentar en dúas columnas: a de IMAXE, á esquerda, e a de SON, á dereita, que é o máis corrente, ou mediante unha distribución clara na páxina. Isto é moi doado de facer cos modernos ordenadores. De non ser así convén utilizar unha pauta coma a que se emprega na redacción do guión técnico, ou sexa: mediante dúas columnas claramente diferenciadas.

3. Nun guión literario non é imprescindible empezar cada secuencia nunha páxina nova, pero se o facemos así podemos muda-la orde das secuencias moito mellor, ou suprimi-las secuencias que queiramos, sen termos que efectuar cambios noutras secuencias. Tamén desta maneira ha resultar máis doado face-lo guión técnico, ata sobre o mesmo guión literario.

Cada *secuencia* debe indica-la localización (o lugar da acción) e sinalar se é *interior* ou *exterior*, e se é de *día* ou de *noite*.

En producións longas, dunhas trinta secuencias, é ben facer unha ficha de cada unha das secuencias, utilizando códigos de cores e un pequeno resumo da acción, para ve-lo conxunto e estudia-lo desenvolvemento da pelí-

cula enteira. Isto é similar ó que Simón Feldman³ denomina “sistema dos anacos de papel”.

Ve-lo exemplo 1: Guión literario.

ESTRUCTURA NARRATIVA E GUIÓN

¿Que é a estrutura narrativa? A estrutura narrativa é o xeito que teñen os *medios audiovisuais* para combina-los elementos compositivos que posibilitan articular mensaxes intelixibles e eficaces.

A narrativa audiovisual aplícase tanto ós contidos coma ó modo de transmitir esa mensaxe que ten cada un dos distintos produtos audiovisuais. É distinto o modo de *narración audiovisual* que implica un *diaporama* do doutros produtos audiovisuais; non pode utiliza-los mesmos elementos ca un filme, ou ca un *video*, entendido este como produto videográfico. Por outra parte, a televisión ten elementos propios que fan que o seu discurso narrativo poida variar con respecto ó dos outros produtos audiovisuais. Non é a mesma tampouco a maneira que ten de manipula-las imaxes o *medio infográfico*.

Haí dous modos de estrutura narrativa: a que parte da tradición oriental, especialmente da árabe (*As mil e unha noites*, *Lazarillo de Tormes*), na que unha historia vai enlazando con

outras consecutivamente; e a derivada da traxedia clásica grega, na que unha narración comeza, desenvólvese e culmina, seguindo unha progresión que abre e cerra un conflito.

ESTRUCTURA NARRATIVA E CURVA EMOCIONAL

A estrutura narrativa de toda produción audiovisual pódese expresar por medio dun diagrama que reflicte o grao de tensión ou de interese que produce a trama. Tódalas películas teñen unha curva emocional, que se pode expresar por medio dun diagrama.

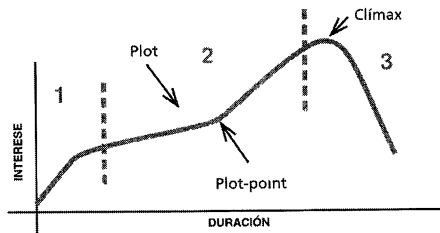


Gráfico 4

ESTRUCTURA NARRATIVA CLÁSICA

A estrutura narrativa clásica divide o filme en tres partes, que corresponden máis ou menos ó coñecido “punto de partida, nó e desenlace” propio das representacións teatrais. O desenvolvemento das partes debe ser fluído, consecuento, coherente.

Cada unha das partes ten un desenvolvemento diferente:

3 S. Feldman, *Guión argumental, guión documental*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1993

1ª PARTE

Na primeira parte dunha película debemos tentar:

1. Capta-la atención do espectador. Facer que se interese.
2. Situalo. Sorprendelo. Expo-lo problema.
3. Conmóvelo.
4. Presentarlle os personaxes ou a acción.

En *Strangers on a train* (1951)⁴, de Alfred Hitchcock, preséntanseno-los dous personaxes despois dun longo percorrido coa cámara á altura dos pés de cada un deles.

2ª PARTE

Na segunda parte dunha película desenvólvese a acción. Á acción chámase habitualmente *trama*. Á súa vez a *trama* contén un ou varios *plot*. O *plot* sería o centro desta acción. A acción débese desenvolver por un encaideamento de acontecementos, utilizando o principio de causa-efecto. A trama debe ter unha lóxica interna, debe ser comprensible. Hai que evita-lo "stupid plot" ou trama absurda. Moitas veces, para isto utilízase un elemento denominado "MacGuffin". O "MacGuffin" é un invento de Alfred

Hitchcock, que o definía como "o que move os personaxes pero que non lle interesa ó espectador". Por exemplo: en *North by Northwest* (1959)⁵, de A. Hitchcock, Cary Grant persegue durante toda a película un microfilme secreto que uns espías tentan sacar do país. Pero ó espectador interésalle máis a historia de amor entre Cary Grant e Eva-Marie Saint có microfilme.

3ª PARTE

O punto culminante da acción denomínase *clímax*. Nel resólvese o enigma, e chégase a unha conclusión. Na terceira parte vémo-lo resultado do *plot*, da trama.

PRÓLOGO E EPÍLOGO

Á estrutura en partes dunha produción audiovisual pódesele engadir un *prólogo* e mais un *epílogo*. No *prólogo* preséntase a acción ou os personaxes, ou créase un elemento de intriga. O *epílogo* ou *resolución* desempeña unha función distinta: explícase a historia ou vese o resultado final da *trama*. É un momento de distensión, que actúa de contrapeso na acción e posibilita asimila-lo *clímax*.

O *epílogo* denomínase tamén *anticlímax* e utilízase para neutraliza-la catarse da acción. Vale tamén de despedida relaxada dos personaxes. Cunha

4 Comercializada en España co título *Extraños en un tren*

5 Comercializada en España co título *Con la muerte en los talones*

broma ou un comentario capcioso remátanse moitas veces estes módulos.

OUTRAS ESTRUCTURAS

Aplicando o diagrama precedente pódense establecer outros modos de estrutura:

Ondulante: de serie televisiva. Hai sucesivos clímax e resolucións.

En meseta: Propia de filmes de intriga. Este tipo de estrutura mantén a tensión nun mesmo punto durante moito tempo.

En caída: É un esquema clásico ó revés, evitado por todos. É difícil mante-lo interese do espectador.

Estes tipos de estrutura, cando foron aplicados á televisión, cambiaron de dúas maneiras:

De dentes de serra: con sucesivos clímax e caídas.

Accións paralelas, ou acumulación de accións. Ultimamente vese moito en series coma *Hill Street Blues*⁶ ou *L.A. Law*⁷, por poñer dous exemplos namais.

O ESQUEMA TEMPORAL FÍLMICO

Hai outra maneira de describir, mediante un esquema lineal, a evolu-

ción das accións ó longo dun produto audiovisual: é o esquema temporal fílmico.

O esquema temporal abrangue toda a duración dunha produción audiovisual por medio dun trazado lineal.

O esquema temporal máis utilizado é o denominado lineal simple. Isto supón que unha película contén unha acción cunha extensión temporal continua, pero non condensada, ou sexa: que empeza no ano 1912 e remata no 1995, por exemplo.



Gráfico 5

Esta liña horizontal pódese dividir nas distintas partes das que consta a continuidade cinematográfica, e ata nas secuencias das que consta a mensaxe audiovisual.



Gráfico 6

O esquema pode ser lineal intercalado. Isto sucede cando durante unha acción continua no tempo aparecen

⁶ Comercializada en España co título *Canción triste de Hill Street*,

⁷ Comercializada en España co título *La ley de Los Angeles*

momentos nos que se presentan outras accións anteriores ou posteriores.

Nestes casos enténdese habitualmente que calquera liña por baixo da liña principal representa o pasado, e calquera liña por riba representa o futuro ou unha imaxe fantástica ou onírica.

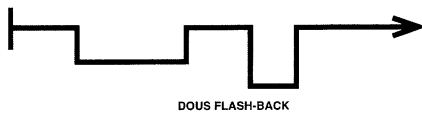


Gráfico 7

Cando son accións paralelas represéntase como unha continuidade no tempo.

ANÁLISE DO ESQUEMA TEMPORAL FÍLMICO

Segundo a estrutura temporal, a acción descrita nun guión pode ser:

1. Lineal continua (sen cortes ou con moi poucos).
2. Lineal condensada (sucesos en distintas épocas e lugares). Por exemplo: *The third Man* (1952)⁸, de Carol Reed.
3. Accións en paralelo (dúas ou máis accións que conflúen nun momento). Por exemplo *The Birth of Nation* (1913)⁹, de D.W. Griffith.

4. De tempos alterados ou flash-back. Indica regreso ó pasado, lembranza, soño, ou fantasía. Por exemplo: *Citizen Kane* (1941)¹⁰, de Orson Welles, ou *Brief Encounter* (1946)¹¹, de David Lean.

OS ELEMENTOS INTERNOS DO GUIÓN

Hai varios elementos que son importantes para lle dar cohesión a un guión, e que inciden sobre a estrutura do mesmo.

Normalmente non pensamos no uso de elementos internos que son clásicos e que se utilizan moito no cine profesional. Está claro que para unha produción de cinco ou dez minutos non nos debemos complicar moito a vida, pero non había sobrar pararmos un pouco neste punto e analiza-lo noso guión para ver se contén algún dos elementos que imos citar, e se non os temos podiamos pensar de que maneira incluílos no resultado final.

Dentro do argumento e no seu desenvolvemento hai os elementos seguintes:

Gancho. Anzol: acontecemento impresionante / enigmático / sorprendente que capta o interese do espectador no empezo dun filme.

8 Comercializada en España co título *El tercer hombre*

9 Comercializada en España co título *El nacimiento de una nación*

10 Comercializada en España co título *Ciudadano Kane*

11 Comercializada en España co título *Breve encuentro*

Plot: a trama.

Lei de progresión continua: a tensión ten que ir aumentando ata o clímax.

Clímax: resultado da trama e punto culminante da película. Descubrir onde está.

Aanticlímax: relaxa trala tensión do clímax.

MacGuffin: o que move ó personaxe pero non move ó espectador. Utilizábo moito Hitchcock.

Montaxe-secuencia: decorrer do tempo con secuencias encadeadas dun mesmo obxecto.

Plot-point: efecto teatral, que cambia de súpeto os acontecementos da historia, unha revelación que desvía a trama ou cambia o estado dos personaxes.

ALGÚNS CONSELLOS PARA A REALIZACIÓN DO GUIÓN

- Deixar de lado as descrições literarias, tanto de personaxes coma de lugares ou sensacións, porque a maior parte das veces non se poden converter en imaxes. Todo estado de ánimo debe quedar reflectido en accións.

- Darlles un carácter definido ós personaxes. Tódolos personaxes que aparecen nunha película son esenciais, e o espectador debe comprender en

todo momento o móbil das súas accións. En caso contrario eliminádeos. Se decidides manter un personaxe na acción dádelles sempre un momento. Como dixo McLuhan: "todo o mundo ten un minuto de sona na vida".

- Que non se vos esqueza nunca o son. É un dos elementos máis importantes do desenvolvemento da acción, non só polo que poidan dicí-las personaxes, senón polos elementos de ruído, música, etc. que poden provocar estados de ánimo, tensión ou claramente resultar elementos dramáticos da acción.

- Ter en conta que o comezo dun filme, os seus primeiros minutos, é fundamental.

- Pensar que toda secuencia debe conter unha progresión na acción, un sentimento, unha xustificación da súa existencia. En caso contrario, eliminádea.

O GUIÓN NA PRE-PRODUCCIÓN

O guión desempeña distintas funcións en cada momento dunha produción audiovisual. Esta divídese en tres fases: Pre-producción, Producción e Post-producción. A pre-producción abrangue todo o que ten que ver coa xénese da idea, coa escritura do guión e coa revisión dos seus contidos para adecualos ós obxectivos de partida ou ós condicionamentos de execución do proxecto.

A IDEA

Antes de empezar a redactar un guión debemos ter unha idea. A idea é unha cousa que se pode resumir nunhas poucas liñas, e nela pódense incluír ás veces unha parte pequena dos contidos, un tema xenérico ou unha conclusión. Unha idea tamén pode ser un argumento, pero este debe ter sempre un desenvolvemento máis amplo.

Segundo Do Comparato¹² hai dous tipos de ideas:

1. A idea espontánea: que pode vir da propia imaxinación, da memoria, dun feito ou unha lembranza, ou de algo visto ou lido algunha vez.

2. A idea inducida: que pode ser froito dun encargo, dunha necesidade ou unha adaptación doutra obra preexistente.

Idea espontánea	Idea inducida
Imaxinación	Encargo
Memoria	Necesidade
Lido/visto	Adaptación

Gráfico 8

CONDICIONAMENTOS DA IDEA

No momento de realizar un proxecto audiovisual, non podemos pensar

en desenvolver un argumento extenso ou complexo. Un límite adecuado para contar calquera suceso simple poden ser entre cinco e dez minutos como máximo. Un vídeo argumental de dez minutos faise longo se está mal contado. Os vídeo-clips e os anuncios de TV contan auténticas historias nuns segundos ou nuns minutos. Hai que ter en conta que cada minuto de produto final en vídeo pode supor un labor de moitas horas na fase de edición, que habitualmente é moi traballosa.

Imos indicar logo estas tres condicións como premisas operativas para realizar un produto audiovisual:

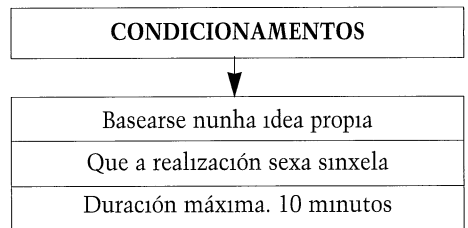


Gráfico 9

Desque teñamos marcados os límites podémonos dedicar a escribirla idea.

PROCEDEMENTO PARA FACER XURDIR UNHA IDEA NA CLASE

Hai varias fórmulas para facer xurdir ideas nun grupo. Nalgúns casos pártese dunha suxestión que aporta un membro e o resto asúmea. Noutros ca-

12 D. Comparato, *El guión Arte y técnica de escribir para cine y televisión*, Madrid, IORTV, 1988

sos é moitas veces un obxectivo didáctico (un tema interesante para a clase ou un contido que marca o profesor). Aínda así é conveniente que estas ideas iniciais pasen sempre polo proceso de ideación, para enriquecelo coas aportacións dos demais membros do grupo.

O ideal para levar a cabo experiencias audiovisuais deste tipo é traballar con grupos de non máis de 15 alumnos. Se se teñen grupos maiores, o mellor é divídirlos e traballar alternativamente con uns e con outros. Facelo con máis habitualmente resultará caótico. Isto tamén é operativo para crear equipos de rodaxe.

PASO 1. ESCRIBIR UNHA SINOPSE

Debémolle dar a cada alumno un papel. Nel deberán escribir en cinco liñas unha idea, a primeira que lles pase pola cabeza, sen título nin nada. Para isto non deixaremos máis ca cinco minutos e non se permitirá que ninguén fale cos compañeiros, nin que deixe a folla en branco. As mellores destas ideas serán as que despois se han levar á práctica.

Tamén é unha boa regra para obter unha idea conserva-la mente en branco e non se deixar influír polas suxestións do profesor, nin tentar compracelo.

Regras de estricto cumprimento:

1. Non lle temos que deixar máis tempo a ninguén.

2. A folla non pode quedar en branco.

Desque pasen os cinco minutos, recóllense tódalas sinopses.

A seguir, o profesor ou un membro da clase le tódalas sinopses en voz alta. Despois escóllense as mellores ou as máis orixinais por orde de preferencia. Este proceso pódese realizar por votación ou informalmente, segundo ó profesor lle pareza máis adecuado.

Por norma, na fase de creación da idea non debemos eliminar ningunha proposta.

Débense elixir tantas sinopses coma grupos de traballo se formen.

PASO 2. CREACIÓN DE GRUPOS DE TRABALLO

Despois da lectura formaranse grupos de traballo. Cada grupo de traballo ten que realizar un guión completo con cada unha das SINOPSES seleccionadas. Os grupos máis eficaces son os de tres ou catro membros, nunca de dous nin de máis de cinco. Nunha clase con quince alumnos máis ou menos, poderíanse formar:

5 grupos de 3

4 grupos de 4

3 grupos de 5

Hai que se encargar de que en cada grupo haxa un autor das sinopses seleccionadas. Despois, a cada grupo dáselle a sinopse correspondente. No grupo lense, coméntanse e unifícanse criterios. Algunhas das ideas rexeitadas pódense ter en conta para incluílas na sinopse ou para enriquecela. Hai que ter en conta que cada grupo vai realizar un guiión completo, aínda que non chegue a realiza-lo vídeo.

Dentro de cada grupo créase unha dinámica que consiste nisto: Cada membro do grupo, con base na idea elixida, realiza outra sinopse pola súa conta e repítese o proceso, pero agora dentro do grupo. Desta maneira enriquecéanse as ideas iniciais coas aportacións que fan os compañeiros e coas distintas visións da sinopse dos que non tiveron a idea orixinal.

Desque se realice este paso habémonos decatar de que a idea quedou revalorizada, transformada e ampliada coas aportacións de tódolos membros do grupo. Neste proceso pódese ver como se crea unha dinámica moi participativa. Pouco a pouco o grupo empeza a adquirir cohesión arredor da tarefa asignada, que é a de realizar un bo guiión.

PASO 3. CADA GRUPO ESCRIBE UNHA "ESCALETA"

Outro paso adiante na elaboración dun guiión é escribi-la "escaleta". A "escaleta" é un instrumento pro-

fesional no que se especifican as distintas secuencias nas que se divide o vídeo, numeradas de forma consecutiva. Non hai que seguir ningún modelo, e nunha produción de cinco minutos veñen chegando dúas follas para escribi-la "escaleta" completa.

PASO 4. A ESCRITURA DO GUIÓN LITERARIO

Desque estean feitas a sinopse e maila escaleta debemos pasar a escribi-lo guiión literario. Xa sabemos como debe ser un guiión desde o punto de vista formal, pero ás veces deixamos de lado unha cuestión importante: a forma de estrutura-los contidos.

Escribir un guiión non é empezar pola secuencia 1, engadir "Sala-interior día" e tirar para adiante. Moitas veces o enredo das secuencias confundíranos, faranos perde-la perspectiva da historia, despistarán os personaxes ou descompensarán as accións ó longo do tempo total asignado ó produto audiovisual.

Para evitar todo isto debemos estudar, e telos en conta mentres escribámo-lo guiión, todos estes elementos: a estrutura narrativa, o esquema temporal fílmico, a curva emocional e os elementos internos do guiión. Para iso temos que armarnos de folios, lapis, bolígrafo, rotuladores a cor, fichas de cartolina, etc. e dispoñernos a esquemmatiza-los elementos antes sinalados. Nada disto nos ha sobrar, xa o veredes.

ANÁLISE DO GUIÓN

Antes de que un guión se produza, habitualmente deben facer unha revisión o director e o produtor. Para realizala repásanse os elementos do guión, parando en cada un dos aspectos máis importantes del:

ANÁLISE DA VIABILIDADE

Debemos analiza-lo guión e facer unha crítica das posibilidades de realizalo. Este proceso débese discutir con tódolos membros da clase.

Para iso debemos responder a estas preguntas:

1. ¿Poderémolo realizar?
2. ¿Podemos obter tódalas imaxes e os sons que queremos?
3. ¿Témo-lo tempo que fai falta?
4. ¿Témo-lo equipo que fai falta?

ANÁLISE DA IDEA/O ARGUMENTO

Ó analiza-la idea, concretada na sinopse, debemos responder a estas preguntas:

1. ¿É unha idea boa?
2. ¿O argumento enténdese?
3. ¿Que queremos dicir co argumento?

4. ¿Que é o esencial do argumento?

5. ¿Que máis cousas, alleas ó guión, poden axudar para expresa-la idea?

ANÁLISE DA TRAMA

Debemos responder a estas preguntas:

1. ¿Dáse toda a información necesaria para descifra-la trama?
2. ¿Utilízanse símbolos?. ¿Son comprensibles?
3. ¿Que recursos de imaxe/sonimos utilizar para elabora-la trama?
4. ¿Hai demasiadas coincidencias na trama?

O espectador non soporta moitas coincidencias. O espectador ha perdoar facilmente que metamos un personaxe nunha situación difícil, pero nunca que o saquemos igual de fácil. As coincidencias volven a trama inverosímil. O "Idiot-plot" é unha intriga estúpida, que fai que os personaxes se porten coma imbéciles para que se poida desenvolver.

ANÁLISE DOS PERSONAXES

Debemos responder a estas preguntas:

1. ¿Están ben definidos? ¿Móven-se por motivos coherentes?
2. ¿Tódolos personaxes son necesarios?
3. ¿Hai diálogo de máis? ¿Ou de menos?
4. ¿Están indefinidos? ¿Teñen reaccións inadecuadas?
5. ¿Progresa a súa actitude ó longo do filme? ¿Son imprevisibles?
6. ¿Son diferentes? ¿Ou parécense demasiado entre eles?

ANÁLISE DA ESTRUCTURA / A CONTINUIDADE

Debemos responder a estas preguntas:

1. ¿O punto de partida capta a atención?
2. ¿Hai emoción no desenvolvemento da trama?
3. ¿O clímax está ben situado?
4. ¿A estrutura é coherente co contido?
5. ¿Non sobra nada?
6. ¿Non falta nada?
7. ¿Cada secuencia motiva a seguinte?

8. ¿A solución está ben argumentada?

ANÁLISE DO RITMO

O tempo condiciona a estrutura e mailo ritmo do filme. Concaténase coa estrutura e depende do tempo total. Pode ser rápido, lento, crecente. É moi importante telo en conta para a fase de montaxe/edición.

Para estudia-lo ritmo das secuencias convén facer esquemas temporais, estudia-la curva emocional e facer fichas con cada unha das secuencias, numeralas e colocalas en forma de panel. Se utilizamos códigos de cores para as escenas de violencia, amor, intriga, etc. e signos diferentes para cada un dos personaxes, podemos ve-la aparencia do relato e a acumulación de acción, ou de personaxes, nunha parte da película e a súa ausencia noutra.

O GUIÓN NA PRODUCCIÓN

A produción abrangue a realización do guión técnico, a análise de guión, o plan de rodaxe e a mesma filmación, que habitualmente se denomina realización cando se trata do medio videográfico.

Pero antes de nos pór a escribi-lo guión técnico temos que pensar nunha serie de condicionamentos previos, por exemplo: ¿con que medios contamos?,



O guión acostuma ser algo moi aberto suxeito a variacións, sobre todo, cando coinciden guionista e director. Na fotografía Jean Rouch e Edgar Morin, directores e guionistas de "Chronique d'un été" (1961) filmados no Musée de L'homme de París, mentras discutían sobre os "Rushes" da devandita película

¿que orzamento?, ¿canto tempo temos para realiza-lo proxecto?

Mentres redactabámo-lo guión literario xa puxeramos algunhas condicións, pero un guión literario pódese escribir sen que se chegue a realizar inmediatamente. Sen embargo, cando queremos producir un proxecto determinado, temos que planificar moi ben tódalas súas fases. Antes de comezar a face-lo guión técnico debemos cubrir unha folla similar á que presento no exemplo 2.

Ve-lo exemplo 2: Documentación

Nesta folla anotaremos tódolos datos técnicos que nos poidan facer falta para describi-la produción: o medio elixido, o material dispoñible, as persoas que van participar nel, o tempo que nos ha facer falta para realizalo e as localizacións que imos utilizar; e tamén unha sinopse do tema e un pequeno esquema do plan de realización. Todo isto hanos axudar moito para organiza-lo traballo e facelo máis eficaz.

O GUIÓN TÉCNICO

Ó chegar a este punto debemos comezar a redacta-lo guión técnico. Para isto tomaremos como base o guión literario coas correccións que se apuntasen.

O guión técnico é igual có guión literario pero engadindo planos, encadramentos, movementos de cámara e tódalas indicacións que sexan necesarias para a filmación. Os planos numéranse consecutivamente, ou dentro de cada secuencia ou preferiblemente ó longo de tódalas secuencias.

O GUIÓN TÉCNICO normalmente fano o Director da película e mailo Director de fotografía (ou operador de cámara).

Ve-lo exemplo 3: Guión técnico

O guión técnico debe estar redactado dunha maneira clara para poder defini-los planos, que se poden indicar en columnas á parte, á esquerda do folio, ou por riba do manuscrito, indicando as coberturas de cada plano. Para iso o máis adecuado é escribilo en dúas columnas, o que nos dá a posibilidade de deixar espazo para as indicacións técnicas que se poidan realizar.

Por esta razón resulta evidente a importancia de facer un guión literario estruturado. De facelo así, en moitos

casos o mesmo guión literario pode valer de base para realiza-lo guión técnico.

No guión técnico podemos incluír tódalas indicacións técnicas que consideremos necesarias, e ata engadir diagramas de posición de cámara e actores, encadramentos ou planificacións dificilmente explicables doutra maneira.

É aquí onde se debe cita-la existencia dun modo de guión moi profesionalizado, que parte destes precedentes, que é o guión debuxado, ou "story-board".

O "STORY-BOARD"

O "story-board" inventouno Walt Disney para facer máis áxil o traballo preparatorio dos filmes de debuxos animados¹³. Isto permitía escolmar mediante debuxos os momentos básicos da acción.

O "Story-board" ten a mesma utilidade có guión técnico. Habitualmente realízao unha persoa especializada niso, seguindo as indicacións do director e do equipo de produción. O "story-board" resulta de grande utilidade en películas cunha gran complexidade de planos ou que teñan trucos que esixan visualización conxunta (ciencia-ficción, etc.). Tamén se elabora en proxectos de gran contido visual

13 P Zanotto, "Cine de animación", en *El Cine, Enciclopedia del 7º Arte*, Tomo IV, Barcelona, Buru Lan, Ediciones, 1973

e de curta extensión; por exemplo, "sketchs" ou anuncios de TV. A súa presentación non ten un modo fixo. Pódese presentar por medio de debuxos soltos ou en formato de "cómic", ou tamén como suxiro no exemplo 4. Este modo de presentación do "story board" permite cortar cada encadramento en horizontal para compo-la continuidade ó gusto do autor ou do director do filme e para varia-la continuidade se fose preciso. As indicacións que van con cada encadramento son tamén de gran utilidade.

Ve-lo exemplo 4: Story-board

ALGÚNS CONSELLOS NA REALIZACIÓN DO GUIÓN TÉCNICO

- Un guión para unha longame-traxe de 100 minutos non debe ter (habitualmente) máis de trinta secuencias. A multiplicación de secuencias implica multiplicación de complicacións. Débese procurar unificar accións nun único espacio, a non ser que isto sexa imposible. O produtor e o director hano agradecer.

- Débese traballa-la estrutura, mediante a realización de fichas que indiquen o tipo de acción de cada secuencia. Ve-las secuencias en forma de panel resulta dunha gran utilidade. Ás veces descubrimos que situamos mal, a destempo, unha escena de amor ou de acción, ou que xuntamos moitas delas nunha parte do desen-

vovemento e deixamos moi baleiras outras partes.

SEPARACIÓN DO GUIÓN

Antes da realización, ou da filmación en vídeo, sepárase o guión secuencia por secuencia, ou sexa: unha folla para cada secuencia. Estas follas ordénanse despois de tal maneira que se poidan filmar xuntas as secuencias que se desenvolvan no mesmo lugar ou á mesma hora do día.

Ve-lo exemplo 5: Separación do guión.

A separación do guión é unha fase moi profesionalizada da produción audiovisual e habitualmente realízase dunha maneira intuitiva ou improvisada nas pequenas producións. Hai un modelo formalizado, tal como aparece no exemplo 5, pero é fácil anotar en calquera folla a relación de necesidades materiais e de ambientación para filmar calquera secuencia. Como exercicio resulta case sempre clarificador e hanos axudar a levar con orde as fases máis rutineiras do proxecto.

A separación do guión contén unha serie de informacións de gran utilidade. En primeiro lugar cita o nome dos principais compoñentes do equipo técnico: director, cámara. Tamén indica o número e a localización da secuencia, a súa situación real e se se trata dun escenario construído ou dun espacio

natural. Indícanos-lo equipo técnico que imos necesitar: cámara de vídeo, accesorios, equipo de iluminación, etc. Por último indícanos cal é o equipo artístico, o *atrezzo* e os elementos de decoración que deben figurar na filmación.

Esta que presento é unha folla de separación do guión coma as que se utilizan en producións cinematográficas; hai outros modelos aínda máis complicados, pero non vén ó caso traelos aquí. O meu consello é que a utilicedes, porque aínda que probablemente nunca chegaredes a ter tantos elementos coma os que se indican (e seguramente vos ha come-la envexa cada vez que os vexades), a verdade é que é un instrumento que vos axudará a saber con rapidez e claramente o que ides necesitar para filmar cada secuencia.

LOCALIZACIÓN DE EXTERIORES E INTERIORES

Desde estea elaborado o guión técnico, o director e os seus colaboradores localizan os lugares onde se vai realiza-la rodaxe. Adóptanse as medidas necesarias para facilitalo. No caso de proxectos audiovisuais documentais ou non cinematográficos pódese asimilar ó proceso de documentación e provisión de materiais necesarios para a realización del.

ENSAIO DE ESCENAS E TOMAS DE CÁMARA

Non hai que chegar ó día da rodaxe sen saber onde se vai pó-la cámara,

ou sen ensaiar antes as escenas no lugar onde se van desenvolver. Isto posibilitará que a fase de rodaxe se realice máis rapidamente e que non aparezan contratempos imprevistos.

Se cómpre búscase e prepárase a roupa adecuada que han leva-los actores. Tamén habería que incluír no seu caso a maquillaxe e a caracterización.

PLAN DE RODAXE

Coa separación do guión na man elabórase un plan de rodaxe. Xa o nome o di: o plan de rodaxe é a folla na que se indican os días que se vai rodar, que secuencias se rodan cada día e en que lugar físico se vai efectua-la rodaxe. Hai un modelo normalizado pero non hai por que utilizar este, senón un adaptado ás necesidades.

Ve-lo exemplo 6: Plan de rodaxe.

REALIZACIÓN OU FILMACIÓN

Despois de superar estas fases, que son complexas pero imprescindibles, podemos encara-la realización do proxecto audiovisual para o que se crearon todos estes materiais.

A realización é o proceso de filmación, ou rodaxe, dun produto audiovisual. Empeza cando, co guión rematado na man, nos poñemos a obter/captar tódolos elementos audiovisuais que imos incluír no pro-

xecto por medio de instrumentos adecuados.

Á filmación temos que ir con tódolos problemas solucionados, o guión revisado, etc.

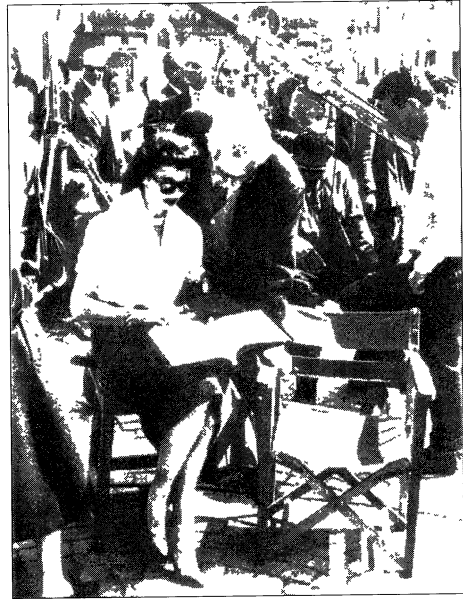
O PARTE DE CÁMARA

O parte de cámara é un elemento fundamental en calquera filmación. É un documento no que se indican as secuencias e os planos que se rodan, pola mesma orde na que se van filmando. Habitualmente ten indicación do día no que se filma, e vanse anotando os números de voltas (ou de segundos, ou de metros) que indica a cámara desde o empezo da cinta, que se pon no cero ó comezar.

Normalmente realízao o "script", que está sempre a carón da cámara e anota tódolos datos que poidan axudar a identifica-los planos que se rodan, para recoñecelos posteriormente na fase de edición. Nel indícanse as tomas que valen ou non valen, segundo o xuízo do Director e o do Cámara. Así pódense localizar axiña na fase de post-producción as unidades válidas para a composición da mensaxe audiovisual.

Ó mira-lo material gravado pódese ir directamente ás tomas anotadas no parte de cámara, e facilitar enormemente a montaxe.

Ve-lo exemplo 7: Parte de cámara.



Se na produción audiovisual hai interpretación de actores, acostuman aportar algunha modificación para lograr mellor resultado

Na fotografía David O. Selznick e Jennifer Jones cambiando impresións sobre o guión durante a rodaxe de "Adiós a las armas" (1957)

O GUIÓN NA POST-PRODUCCIÓN

Na fase de post-producción é onde se fai a montaxe (edición), utilizando para iso os elementos (unidades de filmación) que temos gravados de antes mediante instrumentos técnicos.

A post-producción abrangue todo o proceso posterior á filmación dun produto audiovisual. É o momento no que se ordenan as imaxes e os sons segundo o proxectado no guión.

Vai ser daquela cando vos decaedes de que modificastes, substancialmente algunhas veces, o guión orixinal. Con isto habedes comprender que o guión é un instrumento de traballo, e que en ningún caso é un documento inalterable. A riqueza do medio audiovisual é precisamente este proceso de creación continuo, que abrangue tódalas súas fases de realización.

Para realiza-la fase de post-producción debemos seguir estes pasos:

1. EXAME DO MATERIAL E SELECCIÓN.

Aquí examínase todo o material, comprobando que as filmacións efectuadas correspondan ó previsto no guión ou ó indicado no parte de cámara.

Se non se ten feito o parte de cámara haberá que cubri-la folla de minutado. Esta folla resulta imprescindible despois para seleccionar e buscar axiña os planos escolmados para efectua-la edición.

Ve-lo exemplo 8: Folla de minutado.

Nesta fase selecciónanse tamén os sons que van ir co audiovisual ou revísanse as gravacións sonoras que se efectuasen coa filmación.

2. EDICIÓN (MONTAXE EN VTR)¹⁴

No caso da edición en vídeo técnicas propias de cada un destes medios, e para iso cómpre usar un equipo que posibilite realizar en cada caso unha edición o máis perfecta posible. Se non hai tal equipo é mellor deixarlle este proceso a algún profesional.

EDICIÓN "OFF LINE"

É unha edición previa, cunha copia das imaxes orixinais, que se realiza sen son, para facilitarlle o labor ó montador cando faga a montaxe final.

EDICIÓN "ON LINE"

É a edición final, coas imaxes orixinais e os sons seleccionados.

SON

A montaxe sonora en vídeo depende das posibilidades do aparello co que se faga a edición. En moitos casos non habemos poder utilizar máis có son ambiental. Para poder facer un "audio-dubbing" temos que ter un aparello con esa función ou encargarlle este traballo a un equipo profesionalizado.

A dobraxe en vídeo teño que a desaconsellar, porque é un traballo moi difícil que require equipos e persoal altamente cualificado. Quitado

que se queira facer unha parodia, o resultado ha ser pouco satisfactorio.

INCLUSIÓN DE TÍTULOS E EFECTOS ESPECIAIS

Hai a posibilidade de utilizar tituladoras comerciais para vídeo. Tamén se pode utilizar un ordenador con "interface" vídeo, por exemplo o AMIGA de Commodore, ou algún produto específico da marca SONY. Pero non debemos desbota-la posibilidade de elabora-los títulos dunha maneira artesanal. Hai varios trucos propios do cine "amateur" que poden dar moi bo resultado en vídeo, e en último caso sempre podemos recorrer ás imaxes fixas. De tódalas maneiras, non é nunca tan importante coma os contidos, así é que non paga a pena obsesionarse con iso.

Os efectos especiais pódense executar por medios electrónicos. Hai mesas de mestura de vídeo e xeradores de efectos que os poden elaborar facilmente, pero non convén nunca basear neles o peso dunha produción audiovisual. Vale máis, se se pode, pasar disto.

REVISIÓN DO ORIXINAL ("MASTER") E COPIA

Desde estean cumpridas tódalas etapas anteriores debemos revisar por última vez o resultado da edición. Lembra-de que un audiovisual gravado en sistema doméstico non poderá xerar copias sen perda substancial da calidade da imaxe. Unha maneira de evitar ó

máximo esa perda é gravar e editar en sistema "alta banda" ou en formatos profesionais.

AVALIACIÓN, EXHIBICIÓN E DISTRIBUCIÓN

Esta é unha fase na que podedes establece-los vossos propios criterios e tira-las conclusións pertinentes.

O GUIÓN NO DOCUMENTAL

Hai algunhas diferencias na maneira de enfocar unha produción documental e un programa argumental, e estas diferencias refléctense no guión.

TIPOS DE DOCUMENTAL

Hai unha gran variedade temática dentro dos documentais e tamén hai a mesma variedade de fórmulas para escribi-los seus guións.

Un documental, tal como o definimos, pode ser:

1. Unha noticia dun programa informativos.
2. Unha reportaxe.
3. Unha imaxe tomada da realidade e aplicada a un discurso calquera.
4. Un anuncio dun produto determinado.
5. Un docudrama (unha reconstrucción de feitos) interpretado

polos protagonistas da historia real ou por outros actores.

6. Un documental de arquivo: utiliza imaxes non tomadas polo realizador.

7. Un documental clásico. Presenta a realidade nalgunha das súas facetas, cunha intención determinada, mediante a montaxe e o comentario.

O GUIÓN DOCUMENTAL

Igual ca no guión argumental, a produción documental nace dunha idea, dunha necesidade ou dunha proposta. A forma de ideación é similar. No que varía con respecto a unha produción argumental é no desenvolvemento das distintas fases.

Formalmente, o guión para un documental escríbese igual ca nos outros casos: en dúas columnas ou diferenciando claramente a parte de imaxe da parte dedicada a son.

A realización dun guión documental supón varias fases, que habitualmente están imbricadas na realización deste.

FASE 1. INVESTIGACIÓN

Fase de investigación. Documentación: Investigación sobre o tema. Recollida de material.

É interesante que esta fase se resolva indo ó lugar no que se quere realiza-lo documental, tomando notas, imaxes, testemuños sonoros, entrevistas gravadas.

Este material débese revisar con coidado despois, porque moitas veces pódenos suxerir aspectos que non tiñamos pensado tocar ou que nin se nos ocorreran.

As imaxes de arquivo, doutras filmacións ou de documentación gráfica, débense obter ou localizar nesta fase.

Durante esta fase débese facer tamén unha pescuda sobre os medios técnicos que se teñen para obter as imaxes e mailos sons que se prevén.

FASE 2. ESCALETA

Realización da escaleta. A escaleta será un primeiro guión, un esbozo de intencións, máis ou menos detallado segundo o gusto do autor ou o tipo de produción. Nela indícanse as imaxes e os sons que se han incluír en cada secuencia, aínda que sexa sumariamente. Nalgúns manuais este tipo de guión cítase como "tratamento".

FASE 3. FILMACIÓN

Toma de imaxes. Esta fase é a da realización audiovisual. Nela é importante ter unha boa relación das imaxes filmadas. Para isto utilízase un parte de cámara. De non o facer así haberá que

recorrer despois, na fase de exame, á realización dun minutado.

FASE 4. EXAME

Escolma de tomas. Despois de realiza-la filmación hai que revisar todo o material e escolma-las imaxes que saíron mellor. Con estas imaxes realízase o guión definitivo.

FASE 5. GUIÓN DEFINITIVO

A realización do guión faise sobre o material filmado. Isto pódenos facer variar moitas veces o discurso previsto ou a idea orixinal.

Pasa á veces que a realidade produce acontecementos que resultan máis importantes có que estaba previsto filmar. É importante saber aproveitar estas oportunidades. Este carácter de improvisación do documental é impensable, ou case, no cine argumental.

No guión definitivo, que é unha especie de guión técnico, indícanse as tomas que se decidiu incluír no produto final, con indicación para localizalas nas cintas orixinais.

FASE 6. EDICIÓN

Durante esta fase faise a montaxe (edición) coas imaxes e os sons que van dar lugar ó produto final. É nesta fase onde se inclúen tamén a música, os efectos visuais e mailos títulos de crédito.

Formalmente o guión documental pode adoptar calquera das variantes que se utilizan para o guión documental. Cada tipo de documental aconsellará un tipo de guión diferente. Non son igual o guión dun anuncio de 20 segundos ou un vídeo-clip có guión dun documental de media hora sobre a cría do mexillón, por exemplo.

Non hai que esquecer que un documental se elabora fundamentalmente entre a fase de exame do produto filmado e maila fase de edición. O que se utiliza na fase de filmación é fundamentalmente unha especie de escaleta na que se detallan as previsibles escenas que se van rodar e as intencións delas.

BIBLIOGRAFÍA:

AUDIOVISUAIS E CINE

Millerson, G , *Técnicas de realización y producción en televisión*, Madrid, Instituto O R TV, 1988

Rabiger, M , *Dirección de documentales*, Madrid, I O R TV, 1989

GUIÓN AUDIOVISUAL

Comparato, D , *El guión, arte y técnica de escribir para cine y televisión*, Madrid, Instituto O R TV, 1988

Feldman, S , *Guión argumental Guión documental*, Barcelona, Gedisa, 1993

Miller, P P , *La supervisión del guión*, Madrid, Instituto O R TV, 1987

PEDAGOXÍA DOS MEDIOS AUDIOVISUAIS E DO CINE

Aparici, R, e outros, *Imagen Video y educación*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1987

Aparici, R, e outros *La imagen, I y II*, Madrid, U N E D

EXEMPLOS

TÍTULO _____ PAÍS _____
 AUTOR _____ INSTITUTO _____
 DIRECCIÓN _____ LOCALIDAD _____
 ORGANIZACIÓN _____

SINOPSIS

PLAN DE REALIZACIÓN

MEIOS TÉCNICOS

COMENTARIOS

TÍTULO _____ PAÍS _____

SE	10-219291	III	EX	36	02
----	-----------	-----	----	----	----

COMENTARIOS

TÍTULO _____ PAÍS _____

COMENTARIOS

TÍTULO _____ PAÍS _____

SE	10-219291	III	EX	36	02
----	-----------	-----	----	----	----

COMENTARIOS

TÍTULO		PÁGINA	
PRODUCTOR		REALIZADOR	
CÁMARA			
ELEGIR UN DESEMPLAZAMIENTO			
FECHAS	SECUENCIAS	LOCALIZACION	ACTORES Y ACCESORIOS
Partido número			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

①

AVALIA

Un programa informático de apoio á orientación psicopedagóxica

Roberto Fuente Pis
CEFOCOP. Ferrol

RESUMO

“AVALIA” é unha base de datos experimental con fichas en galego para gardar e recuperar información sobre avaliación psicopedagóxica dos alumnos. “AVALIA” traballa nos contornos Windows 3.1 e Windows 95, e permite explotar as posibilidades operativas dos mesmos (edición, copia e péga desde e para outras aplicacións Windows, etc.).

Destinado para orientadores que traballen en equipos ou en centros, o programa arquiva e recupera os datos dos alumnos dos que se estea realizando unha avaliación psicopedagóxica. Despois de cubrir tódolos campos das distintas páxinas, a base de datos permite crear un informe orientador, ben individual, ben dun grupo de alumnos.

A instalación e o emprego do programa son doados e quedan descritos no ficheiro LÉAME e no material impreso que vai canda o programa.

1. ¿POR QUE SE CREOU O PROGRAMA? OS CAMBIOS NA AVALIACIÓN PSICOPEDAGÓXICA

Un instrumento educativo débese crear para algo. Ese algo pode ser a solución para un determinado problema ou necesidade. Neste caso, un conxunto de factores fixo que se pensase na creación dun programa destas características. Os máis importantes foron: as necesidades informáticas dos orientadores e as novas concepcións sobre orientación educativa, avaliación e atención psicopedagóxicas.

Por unha banda, as necesidades informáticas dos orientadores fan que sexa necesario crear aplicacións para facilitar o seu traballo. Xeralmente, os orientadores empregan os programas estándar do mercado, adaptados por eles mesmos ás súas tarefas. A orientación educativa, e tamén a profesional, demanda unha grande cantidade de datos que sexa doadamente accesible para poder ser empregada e necesita programas adaptados ás súas demandas.

Por outra, as recentes concepcións sobre orientación educativa e atención ás necesidades educativas especiais teñen a súa proxección na actual maneira de entende-la avaliación e a intervención psicopedagóxica. Dunha avaliación centrada no individuo, clínica e diagnosticadora, pasamos a unha avaliación que ten moito en conta o contexto e o currículo do alumno como base para unha intervención posterior.

Fundamentalmente tivéronse en conta dúas normas:

- Orde do 6 de outubro do 1995 pola que se regulan as adaptacións do currículo (CA de Galicia).

- Orde do 14 de febreiro do 1996 pola que se regula a avaliación dos alumnos con Necesidades Educativas Especiais (MEC).

Na Orde de 6 de outubro pola que se regulan as adaptacións do currículo aparecen reflectidos os elementos que debe conte-lo documento de Adaptación Curricular en cada apartado, iso si, deixando unha marxe de flexibilidade para a concreción en cada centro e en cada caso en moitos apartados. Os elementos que debe comprender unha Adaptación, baseándonos nesta norma aínda que engadindo algúns aspectos¹, serían:

1. DATOS PERSOAIS DO ALUMNO

2. DATOS FÍSICOS E DE SAÚDE

3. DATOS PSICOSOCIAIS

- a. Nivel intelectual.
- b. Nivel aptitudinal.
- c. Trazos de Personalidade.
- d. Intereses manifestados.
- e. Adaptación persoal e social.
- f. Motivación e estilo de aprendizaxe*.

4. DATOS DO CONTORNO SOCIOFAMILIAR.

- a. Datos básicos.
- b. Expectativas familiares.
- c. Relacións.
- d. Observacións*.

5. DATOS DO CONTORNO ESCOLAR

- a. Escolaridade anterior.
- b. Formas organizativas do centro.
- c. Formas organizativas da aula.
- d. Relación e participación dos distintos servicios educativos.

6. DATOS PEDAXÓGICOS.

- a. Competencias adquiridas respecto ó currículo de referencia nas distintas áreas.

¹ Os aspectos engadidos aparecen cun asterisco

b. Necesidades educativas respecto das capacidades establecidas no currículo de referencia.

c. Áreas curriculares adaptadas.

d. Recursos que se van empregar:

- I.- Humanos.

- II.- Materiais.

7. PROFESIONAIS PARTICIPANTES

8. ANEXOS*.

a. Distribución semanal das actividades, persoas e servicios implicados.

b. Adaptacións curriculares a curto prazo².

Na Orde que regula a avaliación psicopedagóxica de alumnos con necesidades educativas especiais no MEC, díse que a avaliación psicopedagóxica terá que se basear na interacción do alumno cos contidos e materiais de aprendizaxe, co profesor, cos seus compañeiros no contorno de aula e no centro escolar, e coa súa familia. Empregarase o mesmo enfoque cos alumnos non escolarizados.

Como eixe clave da avaliación psicopedagóxica indícase que esta terá que conter información relevante do alumno e do seu contorno familiar e escolar para axustar a resposta educativa ás súas necesidades:

a) Do alumno: Condicións persoais de discapacidade ou sobredotación, historia educativa e escolar, competencia curricular e estilo de aprendizaxe.

b) Do contorno escolar: Análise das características da intervención educativa, das características e relacións que se establecen no grupo clase, así como da organización da resposta educativa.

c) Do contorno familiar: Características da familia e do seu ambiente, expectativas dos pais e posibilidades de cooperación no desenvolvemento do programa de atención educativa no seo da familia.

Nesta mesma Orde di que “a avaliación psicopedagóxica é competencia, dentro do sistema educativo, dos equipos de orientación educativa e psicopedagóxica e dos Departamentos de Orientación dos centros docentes”.

1.1. Instrumentos para empregar na avaliación psicopedagóxica

Empregaranse os instrumentos propios das disciplinas implicadas que permitan responder ós requirimentos indicados anteriormente. Procedementos, técnicas e instrumentos como a observación, os protocolos para a avaliación das competencias curriculares, os cuestionarios, as probas psicopeda-

² Vid Figura núm 5

gónicas, as entrevistas e a revisión dos traballos escolares. “Só co fin de obter información adicional complementaria poderá ser útil considera-la avaliación psicopedagóxica de carácter individual”. Esta frase revela o importante cambio conceptual en relación coa avaliación, ó terse que empregar instrumentos e interpretacións coherentes coa concepción interactiva e contextual do desenvolvemento e da aprendizaxe.

1.2. Informe Psicopedagóxico

Todas estas informacións recolleanse nun informe psicopedagóxico. Este informe constitúe un documento no que, de xeito claro e completo, se reflicte a situación evolutiva e educativa actual do alumno nos diferentes contextos de desenvolvemento e de ensino, se concretan as súas necesidades educativas especiais, se as ten, e se orienta a proposta curricular e o tipo de axuda que pode necesitar durante a súa escolarización para facilitar e estimular o seu progreso.

Os elementos que integran o informe psicopedagóxico serán, como mínimo, os seguintes:

a) Datos persoais, historia escolar e motivo da avaliación.

b) Desenvolvemento xeral do alumno, que incluírá, no seu caso, as condicións persoais de saúde, de disca-

pacidade ou de sobredotación, o nivel de competencia curricular e o estilo de aprendizaxe.

c) Aspectos máis relevantes do proceso de ensino e aprendizaxe na aula e no centro, tendo en conta as observacións realizadas e a información facilitada polo profesorado e outros profesionais que interveñan na educación e tratamentos individualizados do alumno.

d) Influencia da familia e do contorno social no desenvolvemento do alumno.

e) Identificación das necesidades educativas especiais que acadará a adecuación da oferta educativa, así como a provisión dos apoios persoais e materiais a partir dos recursos existentes ou que razoablemente poidan ser incorporados.

f) Orientacións para a proposta curricular.

Como é lóxico, garantirase a confidencialidade do informe e asegurárase a súa custodia.

2. MANEXO DA APLICACIÓN “AVALIA”

2.1. Introducción

“Avalia” é unha base de datos para levar o seguimento da avaliación psicopedagóxica de alumnos. Funciona

no contorno Windows (3.1 e Windows 95). Está deseñada para ser empregada polos orientadores de equipos e centros educativos. Contén campos “memo” que permiten a introducción de textos longos, tal e como se necesitan nos informes. Estas calidades fan que o orientador poida realizar buscas e consultas con bastante rapidez con tódalas posibilidades do contorno Windows (levar información, pegar información, etc.). A base de datos é de fácil emprego, sempre e cando se teñan en conta uns pequenos requisitos que se explican a seguir.

2.2. Instalación

Vostede necesita ter:

- ordenador 386, 486 ou superior,
- 4 megas de ram mínimo,
- Windows 3.1 ou Windows 95 instalados,
- tres megas libres no disco duro,
- rato.

Desde se introduza o disquete 1 e se execute o programa setup dende o Administrador de programas de Windows, o programa de instalación pide os disquetes necesarios. Crea dous directorios:

C:\cefocop\avalia

C:\cefocop\idapi

A instalación crea tamén automaticamente un grupo de programas Windows co icono correspondente a “avalia”. Prema dúas veces o botón do rato para abri-lo programa.

2.3. Menú e teclado

Unha base de datos funciona con rexistros. Os nosos rexistros corresponden ás catro páxinas de cada alumno e arquivanse en dúas bases (avalia.dbf e avalia.dbt).

O programa creouse en galego, a excepción das sinxelas ordes do menú (inglés) que explicamos agora.

Para emprega-lo menú prema a tecla Alt e móvase coas teclas de dirección ou as letras subliñadas no menú. Máis fácil: empregue o rato.

Existen tamén combinacións de teclas que realizan accións.

File “Arquivo” - - (Alt+F)

Close “pechar” - - (Ctrl+F4)

Print “imprimir” - (Ctrl+P)

Printer setup “configurar impresora”

Edit “editar” (Alt+E)

Undo “desfacer” (Ctrl+Z)

Cut “cortar” (Ctrl+X)

Copy "copiar"	(Ctrl+C)
Paste "pegar"	(Ctrl+V)
Delete "borrar"	Del
Select all "seleccionar todo"	
Form "ficha"	(Alt+O)
Find records "buscar rexistros"	(Ctrl+F)
Replace records "substituír"	(Ctrl+R)
Add records "engadir novos"	(Ctrl+A)
Delete current record "eliminar"	(Ctrl+U)
Lock current record "actual"	(Ctrl+L)
Blank current record "baleirar rexistro"	
Go to record number... "ir rexistro número..."	(Ctrl+G)
Previous record "rexistro anterior"	PgUp
Next record "rexistro seguinte"	PgDn
Top record "último rexistro"	(Ctrl+PgUp)

Bottom record
"primeiro rexistro" (Ctrl+PgDn)
Refresh records "actualizar"
Window "Fiestra"

(Neste menú poderá selecciona-lo tipo de presentación das pantallas). Selecciona "Tile Horizontally" para que as fiestras non se descolecquen cando selecciona os campos "memo" ou o Informe.

Help "Axuda"

(Non operativo nesta versión)

Ademais do menú vostede conta cunha barra de selección rápida (botóns con debuxos) para realiza-las accións máis frecuentes. Por exemplo, premendo na impresora imprímese a ficha actual.

2.4. Manexo

Vostede pódese desprazar polos campos empregando o rato ou a tecla de tabulación (a que ten dúas frechas ou pon Tab). Cubra os campos de carácter cos datos do alumno examinado. Os campos onde pon memo son campos de texto e pode entrar neles premendo dúas veces o botón esquerdo do rato ou coa tecla que pon F9. Os campos memo aparecen en minúscula (memo) cando non teñen información "dentro".

Estes campos memo permiten arquivar grandes cantidades de información. Cando os abre actívase un menú diferente para eles (pode buscar texto, ir a unha liña determinada, imprimir só ese campo, copia-la información no portapapeis, etc). Dúas ordes son importantes para non perde-la información:

Save "Gardar" Ctrl+S =
salvar
información

Save and Close
"Gardar e Pechar" Ctrl+W=
pecha o editor
salvando
información

Maximice os campos de texto para traballar máis cómodo (a frecha que se encontra na esquina superior dereita da fiestra). Isto fai que cando volva á ficha base do alumno esta non se descoloque. Xogue coas posibilidades de organización de fiestras para traballar e exportar ou importar información. Tamén pode maximizar ou minimizar a fiestra completa da aplicación.

Cada rexistro de avaliación ten varias páxinas (4). Desprácese por elas premendo nas pestanas inferiores ou coas teclas de dirección <, >.

Cando cubra de todo o rexistro (4 páxinas), ou de vez en cando, teña a precaución de pasar ó rexistro seguinte

(coas teclas de páxina ou as frechas de control do menú) para arquivar-la información introducida na base de datos.

No programa aparecen tres rexistros, dous deles en branco para realizar probas. Se quere engadir máis rexistros cos seus informes, empregue a opción do menú (Add Records) ou a combinación de teclas Ctrl+A.

Un consello: familiarícese co programa e o seu funcionamento antes de empregalo profesionalmente. Teña cuidado de garda-los cambios e non borralos rexistros accidentalmente.

2.5. Apartados psicopedagóxicos

Segundo dixemos, o programa foi deseñado tendo en conta a lexislación galega sobre adaptacións curriculares, e tamén a lexislación do Ministerio de Educación sobre avaliación psicopedagóxica.

- Datos de identificación do alumno.
- Datos de identificación do centro.
- Datos saúde.
- Nivel intelectual.
- Nivel aptitudinal.
- Trazos de personalidade.
- Intereses.
- Adaptación.
- Historia educativa.
- Competencia curricular.
- Estilo de aprendizaxe.
- Contexto escolar.
- Contexto familiar.

Actividades extraescolares.
Orientacións.

No exemplo ficticio "Xaquín" pódense ver cubertos os distintos apartados. Os apartados cubertos do exemplo soamente indican algunhas posibilidades. Realicen algún exemplo nos rexistros baleiros.

2.6. Elaboración de informes

O programa permite elaborar informes de cada alumno ou de varios. Para iso emprega un campo que debe ser cuberto. Ó lado do botón informe, se se desexa, hai que anotar "si", pasar a outro rexistro para que se garde o actual, volver ó rexistro desexado e premer "informe". Se o rexistro non está gardado correctamente o programa presenta unha mensaxe errónea.

Nota importante:

Aconsello borrar tódalas marcas de informe (sis) despois de realiza-la copia impresa do desexado. Se non, o programa recollerá tódolos rexistros marcados con sis.

(Elimine o "si" do exemplo, para que non saia nos informes posteriores).

2.7. Proceso de desenvolvemento da aplicación

"Avalia" é un programa experimental. Para a súa elaboración séguese este proceso de investigación:

- Detección da necesidade de creación.

- Deseño dun esquema básico de incorporación de datos.

- Creación dun programa básico (probando presentación, cores, organización da información...).

- Consulta ós orientadores dos equipos da zona para que subministren suxestións baseadas no seu traballo, para incorporar aspectos ó programa.

- Creación dun programa na versión 1.0 experimental.

- Proba dese programa.

- Distribución da versión 1.0 ós profesionais da zona para que sexa probada polos orientadores, co fin de que aporten ideas.

- Incorporación de suxestións.

- Distribución de versións 2.x e posteriores, tendo en conta o mesmo esquema de experimentación e mellora.

2.8. CONSULTAS E SUXESTIÓNS

ESTE É UN PROGRAMA EXPERIMENTAL. VOSTEDS PODEN REALIZAR CONSULTAS OU SUXESTIÓNS SOBRE A SÚA UTILIZACIÓN NO TELÉFONO

981 37 05 41

FAX 981 37 05 40

O NOSO ENDEREZO É:

CEFOCOP FERROL

Asesoría de Educación Especial

R) RAMÓN Y CAJAL S/N

15071 FERROL

A CORUÑA

AVALIA - [CEFOCOP Ferrol Asesoría de Educación Especial 1996]

File Edit Form Window Help

Avaliación Psicopedagóxica

Historia educativa: MEMO

Competencia curricular: MEMO

Estilo de Aprendizaxe: MEMO

Contexto escolar: MEMO

Contexto familiar: MEMO

Actividades extraescolares? Natación, fútbol, minibasket

Xaquín María Bustos Fernández (exemplo)

Páxina 1 / Páxina 2 / Páxina 3 / Páxina 4

Avalia dbf | Rec 1/3 | Ins

AVALIA - [CEFOCOP Ferrol Asesoría de Educación Especial 1996]

File Edit Form Window Help

Avaliación Psicopedagóxica

Nivel intelectual: MEMO

Nivel de Aptitudes: MEMO

Trazos de Personalidade: MEMO

Intereses: MEMO

Adaptación: MEMO

Xaquín María Bustos Fernández (exemplo)

Páxina 1 / Páxina 2 / Páxina 3 / Páxina 4

Avalia dbf | Rec 1/3 | Ins

AVALIA - [CEFOCOP Ferrol Asesoría de Educación Especial 1996]

File Edit Form Window Help

Avaliación Psicopedagógica

Historia educativa MEMO

Competencia curricular MEMO

Estilo de Aprendizaxe MEMO

Contexto escolar MEMO

Contexto familiar MEMO

Actividades extraescolares? Natación, fútbol, minibasket

Xaquín María Bustos Fernández (exemplo)

Página 1 | **Página 2** | Página 3 | Página 4

Avalia dbf | Rec 1/3 | Ins

AVALIA - [CEFOCOP Ferrol Asesoría de Educación Especial 1996]

File Edit Form Window Help

Orientacións MEMO

Data 16/06/96 Asda Roberto Fuente Pis

Orientador/a de Equipo de Orientación Exemplo

Xaquín María Bustos Fernández (exemplo)

Página 1 | **Página 2** | **Página 3** | Página 4

Avalia dbf | Rec 1/4 | Ins

ILUSTRACIÓN Nº 8: ADAPTACION CURRICULAR A CORTO PLAZO

UNAS ESPAÑA OSANCO
 NAF P ARTULO MENDE TITUL
 INAC PROF. ARBOL
 UNIV NIVEL CICLO
 CURSO POSGRUACION
 ASIA POPULACION
 A

 CURSOS:

E. ACCESO				EVALUACION				OBSERVACIONES			
RESUMEN DE SOLUCIONES	CONTIDOS	METODOLOGIA	ACTIVIDADES	PERSONAS	MATERIAS	ORGANIZAN.	CRITERIOS		AD	PD	WAD



O pracer de ler

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA PARA NENOS



Título: *A derradeira Cincenta*
Autor: Renada Mathieu
Ilustracións: Francesc Salvá
Colección: O Parrulo
Edita: Ir Indo
 Primeiros lectores

Iria, a nena que nos conta a súa historia, é a menor de seis irmáns. Ten que aturar cunha situación inxusta na súa casa, xa que tanto os irmáns coma seu pai lle encargan decote pequenos labores domésticos, que ela se ve na obriga de realizar

O día que fai sete anos, Iria decide librarse desa situación. Comeza a introducir certos "cambios" nos labores que lle mandaban (coma tal deixar unha ra entre as sabas ó

face-la cama dun dos irmáns, limparlle a outro os zapatos con mel). O resultado é que cada quen comeza a encargarse das súas cousas e deixan de mandarlle os labores que facía.

Velaquí unha narración chea de humor, cunha clara mensaxe "a favor das nenas". O texto é sinxelo, manuscrito, e vese reforzado por unhas ilustracións que amplían a vertente humorística da historia.

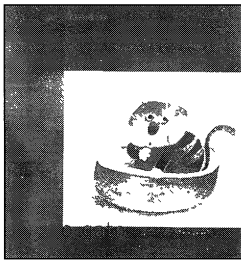


Este é un dos tres títulos aparecidos ata agora dunha nova colección dirixida ós nenos e nenas que comezan a ler. A protagonista de todos eles é unha rata, a rata Mariña, que se nos presenta de forma humanizada, tal como é habitual noutros libros nos que os personaxes son animais. Neste título, o segundo da serie, o eixe son as chamadas telefónicas que a rata Mariña recibe na súa casa: fala coa lúa, co sol, cun caracol.

Título: *Mariña e o teléfono*
Autor: Fina Masgrau
Ilustracións: Lourdes Bellver
Edita: ABA Edicións
 Primeiros lectores

O libro ten a estrutura que se adoita empregar nos libros dirixidos a estas idades: toma como unidade a dobre páxina, na que o fundamental é a ilustración, acompañada por breves textos manuscritos na páxina da esquerda.

Os textos, rimados, teñen moita gracia. As ilustracións reforzan esta dimensión humorística, a través dunhas imaxes resoltas con trazos sinxelos e cores de tons suaves.



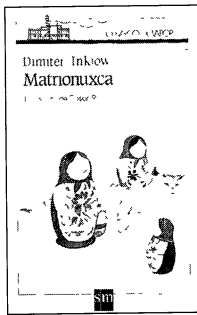
Este libro, coma os outros da colección á que pertence, contén unha proposta orixinal e moi ben resolta: trátase de contar en cada libro o ciclo vital dun animal (o gato, neste caso), pero a través dunha historia de ficción (protagonizada neste caso por Xoguetón, o gato que serve de fío narrativo).

O texto arranca co nacemento de Xoguetón, fillo da gata que ten unha velliña, a avoa Fina. Esta regálalle o animal á súa neta Sol, que

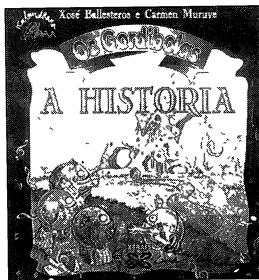
Título: *O gato*
Autor: Teresa Durán
Ilustracións: Marie-José Sacré
Colección: O ciclo da vida
Edita: Editorial Galaxia
 De 6 anos en diante

o leva para a casa. Vémolo medrar, facer trasnadas, agatuñar polas árbores, caer desde un quinto piso, namorarse doutra gata, ter gatiños... co que o ciclo recomeza e a historia remata.

O texto de Teresa Durán é admirable. Cheo de humor e tenrura, coas palabras xustas. E as ilustracións, a toda cor, están á altura do texto, reforzan o humor que hai nel e introducen, ademais, unha nota de tenrura no conxunto.



Velaquí un libro que é unha ledicia para unha persoa de calquera idade. A historia que nel se nos conta transcorre na antiga Rusia e o seu protagonista é un artesán da madeira, que se dedica a talla-las típicas bonecas rusas, esas que gardan outras máis pequenas no seu interior. Un día atopa no bosque un anaco de madeira moi especial, idóneo para o seu labor. Cando, xa no obradoiro, se pon a face-las bonecas con el, descubrirá que aquelas figuras van se-la súa creación máis sorprendente.



Os gordibolas son uns pequenos seres, redondos coma pelotas, que viven felices no fondo da Lagoa de Antela. Un día cae na auga un grande ovo azul, un ovo posto pola dragona Ramona. Dese ovo, ó cabo dun tempo, nace a dragona Lolinda, que axiña se fai amiga dos gordibolas.

Pero a dragona comeza a medrar e a medrar. Chega a ser tan enorme que os gordibolas se ven na obriga de abandona-la lagoa e

Título: *Matrionuxca*
Autor: Dimiter Inkiow
Ilustracións: Roser Rius
Colección: O Barco de Vapor
Edita: Ediciones SM
 De 6 anos en diante

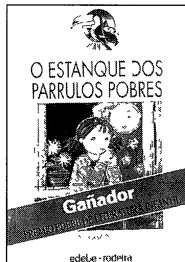
Estamos ante unha narración que ten tódalas características para engaiolar a maxia das historias de tradición oral, a gracia duns diálogos excelentes, a orixinalidade da trama, a sorpresa do desenlace.

As numerosas ilustracións de Roser Rius, a toda cor, ó tempo que constitúen unha especie de narración paralela, reforzan e amplían os contidos do texto.

Título: *Os Gordibolas A Historia*
Autor: Xosé Ballesteros
Ilustracións: Carmen Muruve
Colección: Os Gordibolas
Edita: Xerais / Kalandraka
 De 7 anos en diante

buscar, xa en terra firme, un novo lugar no que vivir, ó que lle poñen de nome Urbibola.

Velaquí o primeiro título dunha serie que vai ter como protagonistas a estes seres imaxinarios que son os gordibolas. Este texto inicial, con abundantes diálogos, serve para que coñezámo-los personaxes e o ton xeral da serie, que aposta pola fantasía e o humor. As ilustracións a toda cor, cheas de gracia e expresividade, son o complemento eficaz deste divertido relato.



Noema, unha nena de sete anos, é a protagonista e narradora desta novela. Vive con seus pais, e mais con seu avó, nun piso da cidade. Noema mantén con seu avó unha relación moi especial, xa que, como o pai está case sempre fóra e a nai traballa, pasa moitas horas con el.

Ó longo dos vintedous breves capítulos do libro, Noema vai nos contando os pequenos feitos da vida cotiá, facendo un fincapé especial nas súas conversas co avó, que xa vai maior e non está ben de saúde. Ó remate, o avó morre,

Título: *O estanque dos parrulos pobres*
Autor: Fina Casalderrey
Ilustracións: Teo Puebla
Colección: Tucán
Edita: Edebé-Rodeira
 De 7 anos en diante

e a nena vivirá esa morte dun xeito natural, como algo que ten que suceder ó cabo da vida.

A morte é, precisamente, o tema central deste fermoso libro. O grande acerto está no seu tratamento, xa que, como dixemos, todo está contado desde os ollos da nena, cunha visión chea de inxenuidade e tenrura, pero tamén cargada de ironía, froito desa ollada infantil sobre as teimas e as ideas das persoas maiores.

Con este libro, a autora obtivo o Premio Edebé de Literatura Infantil correspondente ó ano 1995.



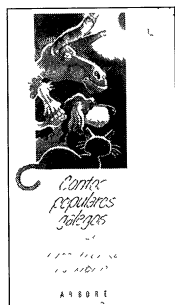
O ambiente no que se desenvolve esta historia é o mesmo doutros libros de Xoán Farias (*Os Corredoiras*, *Carmela*) a Galicia rural dos anos da posguerra, na que transcorre a súa infancia, e que vén sendo unha fonte inesgotable de temas para o autor.

Neste caso, atendendo a un consello que o mestre lles dá antes de que comencen as vacacións de verán, o neno narrador/protagonista vai escribindo nun caderno os suce-

Título: *Desde o corazón da mazá*
Autor: Xoán Farias
Traducción: Xulio Cobas
Ilustracións: Manuel Uhía
Colección: Ala Delta
Edita: Edelvives
 De 8 anos en diante

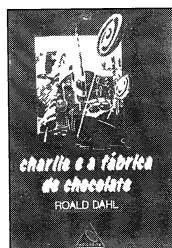
sos e as vivencias da súa vida cotiá: a familia, os baños no río, as trasnadas que fai coa panda, as súas fantasías, o primeiro namoro.

O que salienta por riba de todo é o peculiar xeito de narrar de Xoán Farias, con frases curtas e abundantes diálogos, que nos transmiten esa visión entre nostálgica e poética, salferida con acertadas pingas de humor e de crítica, que caracteriza os seus libros.



Aínda que xa hai diferentes edicións nas que se recompilan os nosos contos populares (entre elas, a da Biblioteca Básica da Cultura Galega, preparada por H Harguindey, no ano 1983), o certo é que aínda non existía ningunha dirixida especificamente ó público infantil Agora, H Harguindey e M Barrio, inician o labor de editar unha serie de volumes nos que os contos populares se presentarán en edicións axeitadas ós lectores novos

O criterio seguido é o de agrupalos por temas, algo que tamén se ten empregado nas



Roald Dahl, o escritor galés falecido en 1990, é xa un dos clásicos da literatura infantil Os seus mellores títulos (As bruxas, Matilda, Boy) xa están traducidos ó galego Entre eles salienta o que hoxe comentamos, que quizais sexa o seu libro máis coñecido

Roald Dahl desvelounos, en Como me fixen escritor, cal foi a idea que fixo xermolar este libro “¿Que tal unha fábrica de chocola-

Título: *Contos populares galegos*
Autor: Henrique Harguindey e Maruxa Barrio
Ilustracións: Manuel Uhía
Colección: Árbore
Edita: Editorial Galaxia
 De 9 anos en diante

edicións para adultos E o volume que aquí presentamos, con contos de animais, é o primeiro desta serie

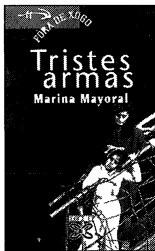
Recóllese nel unha selección de 24 contos, representativos do abundantísimo corpus existente Trátase dunha selección moi ben feita, na que se desbotaron aqueles textos excesivamente longos, e na que salientan todas as características –humor, enxeño, ensinanza– propias deste eido da tradición oral

Título: *Charlie e a fábrica de chocolate*
Autor: Roald Dahl
Traducción: Alberto Avendaño
Colección: Gaivota
Edita: Edicións do Cumio
 De 9 anos en diante

te que fai cousas fantásticas e maravillosas dirixida por un tolo?” E esa é a historia Charlie, un rapaz de familia pobre, atopa nunha chocolatina un Billete Dourado que lle permitirá coñecer-la fábrica de chocolate que dirixe o excéntrico Willi Wonka Dentro dela agárdalle unha ferverza de situacións insólitas e disparatadas, contadas a un ritmo frenético, sempre co humor ácido típico deste autor Un libro que tódolos nenos e nenas deberían poder disfrutar



Reúnense neste libro catro contos de medo. Dous deles beben abertamente, tanto na súa forma coma nos seus contidos, da tradición oral do noso país (*O Fornadas*, *A loba*), mentres que os outros dous (*O espello do viaxeiro*, *O cumpremortes*) achéganse máis á tradición literaria dos contos de medo (Edgar Allan Poe e mais Ánxel Fole poden se-los dous referentes máis claros)



“Unha neboenta mañá de outono de hai moitos anos, Harmonía e Rosa saíron do orfanato da Nosa Señora do Cristal para coller o barco que había de levalas a Rusia”. Así comeza a narración na que se nos conta a historia de dúas daquelas nenas da guerra, trasladadas a Rusia polo goberno da República, mentres en España se desenvolvía a guerra civil

Ó longo do libro váisenos contando a vida das dúas irmáns os anos pasados en Leningrado, o amor entre Harmonía e León,

Título: *Cando petan na porta pola noite*
Autor: Xabier P. Docampo
Ilustracións: Fran Jaraba
Colección: Merlín
Edita: Edicións Xerais de Galicia
 De 13 anos en diante

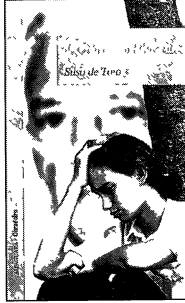
Nos catro relatos, o autor consegue crear o clima inquietante que caracteriza ás mellores producións deste tipo, de xeito que o lector se ve atrapado por esa mestura de desacougo e pracer que tan ben coñece quen sexa afeccionado á literatura de misterio

Con este libro, Xabier P. Docampo acadou, entre outros galardóns, o Premio Nacional de Literatura Infantil e Xuvenil correspondente ó ano 1995

Título: *Tristes armas*
Autor: Marina Mayoral
Colección: Fóra de Xogo
Edita: Edicións Xerais
 De 14 anos en diante

outro rapaz refuxiado, a vocación artística de Rosa, que acabará convertida en bailarina. Pero tamén se nos contan outros feitos, coma a amarga historia de seus pais nos anos da guerra e da posguerra ou as reviravoltas da carta que as dúas nenas lles escribiron e que nunca chegarían a ler

É esta unha novela cargada de emocións, na que, a través dunha escrita sinxela e directa, se nos achega a un anaco da nosa historia insuficientemente coñecido



Título: *Conta saldada*
Autor: Suso de Toro
Edita: Alfaguara / Obradoiro
 De 14 anos en diante

Catuxa ten dezaseis anos e vive en Compostela. Seu pai morre, aparentemente foi un suicidio, e ela vese na obriga de adaptarse á nova situación. Pero, nunha visita á xestoría de seu pai, decátase de que este trata de comunicarse con ela a través do ordenador. Así, Catuxa descobre que non houbo tal suicidio, senón que seu pai foi asasinado, a raíz dun asunto de lavado de diñeiro procedente do tráfico de drogas. O fantasma do pai cóntalle tódalas circunstancias do asasinato, ó tempo que lle revela que ten outro fillo, froito dunha

relación que tivera antes de casar. A rapaza busca ese medio irmán e, coa súa axuda, argalla un plano para vingala morte de seu pai.

Esta novela, que dalgún xeito recrea o mito de Hamlet en clave actual, é un deses libros "que fan lectores". Narrada en primeira persoa, en capítulos breves inzados de diálogos que non poden soar máis reais, produce un efecto case hipnótico en quen a le, de maneira que é imposible deixala ata chegar á páxina derradeira. Un libro magnífico.

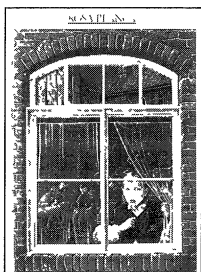


Título: *¡Qué raros son los mayores!*
Autor: Antoni Dalmales
Ilustracións: María Espluga
Colección: Los Piratas
Edita: Ediciones SM
 Primeiros lectores

Atopamos neste libro unha historia sinxela, pero narrada desde un peculiar punto de vista, que é o que a fai orixinal. Laia, a pequena protagonista, cóntanos en primeira persoa como un día descubre que seus pais, en vez de deixala na casa, a montan no coche e lévana ata unha casa na que hai outros moitos nenos. É o seu primeiro día na gardería. Alí xoga, come, durme, chora e sobrevive como pode a aquela morea de novas experiencias.

Xa de volta na casa, despois de que seus pais a recollen, abráiase coas palabras que lle escoita a súa nai, e descobre que o daquel día non fora excepcional, senón o inicio dunha etapa nova e diferente.

Coma os restantes libros desta colección, o texto preséntase con letra manuscrita, de lectura moi doada. As ilustracións, orixinais, expresivas e cheas de gracia, teñen un papel protagonista, como é habitual nos libros dirixidos a primeiros lectores.



Hai xa máis de dez anos que se publicou a edición orixinal deste álbum, que daquela levou os premios máis importantes no ámbito europeo. O paso do tempo non fixo máis que confirmar que estamos diante dunha maravilla que hoxe segue a emocionarnos coma daquela.

Rosa Blanca é unha nena que vive nunha vila de Alemaña. Son os anos do nazismo, a 2ª Guerra Mundial acaba de comezar. A nena ve como pasan decote os tanques e os soldados. E un día descubre, de casualidade,



Lili e súa nai viven soas, nunha cidade nova á que se trasladaron despois de que os pais da nena se divorciasen. A nena síntese soa, e no colexio resúltalle difícil facer amizades.

Cando chega a festa do carnaval, o profesor manda que todos vaian disfrazados. Lili non se atreve a contarlllo á nai, chea de ocupacións, e ela vai sen disfrace. Todos se burlan da nena, e o profesor castíga. Aquela noite, Lili cóntallo a súa nai, que axiña artella un disfrace para o día seguinte. Pero ese día tamén se burlan dela, esta vez por ir disfrazada.

Título: *Rosa Blanca*
Idea e ilustracións: Roberto Innocenti
Texto: Christophe Gallaz
Traducción: Maribel G. Martínez
Edita: Lóguez Ediciones
 De 9 anos en diante

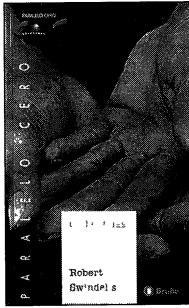
que un rapaz intenta fuxir dun dos moitos camións que tamén atravesan as rúas. Segue os vehículos ata as aforas da vila e descubre o segredo: alí hai un campo de concentración para os xudeus. Desde aquel día, Rosa Blanca achegarase tódalas tardes á reixa, para levarlles algo de comida ós prisioneiros.

A imaxe é a protagonista absoluta deste fermoso libro, no que o texto só ten a función de acompañar unhas ilustracións, impresionantes e conmovedoras, que constitúen o auténtico fio narrativo.

Título: *Lili, Libertad*
Autor: Gonzalo Moure Trenor
Colección: El Barco de Vapor
Edita: Ediciones SM
 De 12 anos en diante

Ese será o inicio da loita de Lili por afirmarse e por facer que tamén a escola sexa un lugar no que se respecte a liberdade e o dereito á diferenza.

Estamos, sen dúbida ningunha, diante dun dos mellores libros publicados en 1996. A historia de Lili, sinxela e tenra, pero tamén apaixonada, convértese nunha parábola acerca das dificultades para defende-las propias ideas nun mundo no que non se acepta que alguén se saia das normas establecidas.



Título: *Calles frías*
Autor: Robert Swindells
Colección: Paralelo Cero
Edita: Bruño
 De 14 anos en diante

Link é un rapaz de 16 anos. Súa nai casa con outro home, comezan os problemas, e el foxe da casa. Vai a Londres, alí vanlle mal as cousas e acaba formando parte dos "sen teito", os que andan a mendigar esmola e pola noite dormen nos portais. Todo son dificultades, ata que coñece a Ginger, un mendigo veterano, que lle ensina os trucos necesarios para sobrevivir.

Pero un día Ginger desaparece. E, en semanas sucesivas, Link vaise decatando de que tamén deixa de ver outros mendigos. Alguén os está a eliminar, coa seguridade de

que ninguén os ha botar en falta. As cousas complícanse para Link cando ese misterioso eliminador decide que el vai se-la seguinte vítima.

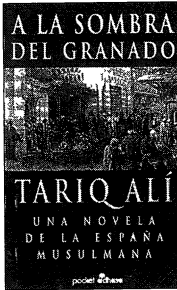
Velaquí un libro extraordinario, narrado cunha eficaz técnica de contrapunto, que nos introduce nun tema pouco tratado na narrativa xuvenil, como é o da marxinação dentro das nosas cidades. Ademais da emotiva denuncia que subxace na historia, o autor soubo contala de xeito que a tensión e o interese medren a medida que avanza as páxinas, ata chegar ó impensado desenlace.



Reseñas

feitas por

- ☞ *Manuel Regueiro Tenreiro*
- ☞ *Ana María Platas Tasende*
- ☞ *Luis Alonso Girgado*
- ☞ *Xurxo Sierra Veloso*
- ☞ *Alfredo Iglesias Diéguez*
- ☞ *M^a do Carme Lamela Villaravid*
- ☞ *Antonio Vidal González*
- ☞ *Manuel R. Bermejo*
- ☞ *José Alberto Berriochoa Esnaola*
- ☞ *José Luis Valcarce Gómez*
- ☞ *José Raposeiras Correa*
- ☞ *Fernando González Muñoz*
- ☞ *Alvaro García*
- ☞ *Irene Doval Reixa*



Título: *A la sombra del Granado*
Autor: Tariq Alí
Editorial: Edhasa, Barcelona, 1996
Núm. pp.: 296
Tamaño: 18 x 11

Ademais do pracer da lectura da propia obra *A la sombra del granado* témo-la oportunidade engadida de reconstruir, a través da historia dunha familia, o ambiente de máximo enfrontamento en al-Andalus de dúas culturas: A islámica e a cristiá. Permítome resumi-la situación nunha frase tomada da novela premiada (p. 26). É unha frase resumo que o pai lle di ó seu fillo pequeno: “Yazid bin Umar, ya no existen decisiones fáciles para nosotros. Vivimos el momento más difícil de nuestra historia”.

A lectura da novela danos ocasión sobre todo para repasa-la historia de Al-Andalus e a súa caída, que o autor sintetiza así (pax. 156): “Nuestras derrotas se deben a nuestra incapacidad de preservar la unidad de al-Andalus. Permitimos que cayera el Califato y en su lugar crecieron malezas venenosas, hasta cubrir la totalidad de nuestro jardín. Los grandes señores se abalanzaron sobre al-Andalus y se lo dividieron entre sí. Cada uno de ellos se convirtió en un gran pez en medio

de un pequeño estanque, mientras los reinos cristianos experimentaban el proceso opuesto. Fundamos numerosas dinastías, pero no hallamos el modo de gobernar a nuestro pueblo de acuerdo con los dictados de la razón. No supimos promulgar leyes políticas que protegieran a nuestros ciudadanos de los caprichos de gobernantes arbitrarios. Nosotros, un pueblo privilegiado que destacó sobre el resto del mundo en ciencias, arquitectura, medicina y música, no pudimos encontrar un camino hacia la estabilidad ni un gobierno basado en la razón. Ésa fue nuestra debilidad y los cristianos del mundo han aprendido de nuestros errores”.

Tamén podemos reconstrui-la forma de vivir andalusí en Granada, saber dos costumes gastronómicos, da organización familiar e ata dos perfumes. Os olores, de feito, constitúen un motivo recorrente nas descrições das paisaxes e do ambiente xeral da novela, incluso o olor tense como distintivo entre os crentes da cada relixión.

Ademais do asunto histórico central da novela, hai aspectos e personaxes secundarios que lle dan colorido; temos, por exemplo, o personaxe da vella Ama (crente pesimista, que afirma deles mesmos: "sólo quedará un recuerdo fragante de nosotros"). O contrapunto é o ancián agnóstico "al Zındık", quen nun momento sinala: "He aprendido más de uno solo de sus poemas, que de todos los libros religiosos sin excepción". Estes dous personaxes, e o que eles significan, loitan na mente do pequeno Yazid, tal e como nos di o narrador da novela: "(Yazid) Echaba de menos a Ama mucho más de lo que estaba dispuesto a admitir, pero al menos al Zındık había ocupado su lugar, y el anciano estaba mejor informado sobre todo lo referente al movimiento de la luna y las estrellas".

A narración tamén nos acerca a valoracións e circunstancias que poderían ser de actualidade. Recordaremos só dous parágrafos, ambos sobre os hábitos sociais:

"No había nada que los aldeanos temieran tanto en el mundo como la posibilidad de que los separaran de las tierras que ellos y sus antecesores habían cultivado durante siglos. Si la única forma de conservar sus hogares era convertirse al catolicismo, muchos estaban dispuestos a pasar por esa ordalía para sobrevivir. El primero de ellos sería el senescal de la familia, Ubaydallah, cuyos únicos dioses eran la seguridad y la riqueza".

O segundo texto está tomado do encontro entre un xove "capitán pelirrojo y lampiño" e o administrador da aldea, a quen "sus cincuenta años de trabajo como administrador de tierras y de seres humanos le habían proporcionado una experiencia y unos conocimientos extraordinarios, que no hubiera podido encontrar en los libros". "El viejo administrador" afirma algo que anda hoxe pode ter actualidade nun pobo. Escotemos: "Nosotros, los andalusíes, tardamos mucho tiempo en tomar decisiones. Es la consecuencia lógica de haber sido gobernados durante centenares de años por soberanos que resolvían todo por sí mismos. Decidían las cuestiones importantes sin contar con nosotros. Ahora comenzamos a forjarnos nuestras propias opiniones, pero es difícil romper con los viejos hábitos. Aunque empezamos a decidir por nosotros mismos, nos lleva tiempo y nos detenemos en trivialidades..."

A novela ten un final tráxico e zumega case toda ela violencia e enfrontamento; aínda así é posible atopar claves para pensar no diálogo. Xa no prólogo o narrador expón o que está a pasar pola mente de Jiménez e de Cisneros mentres queimaban o muro de manuscritos: "estaba convencido de que solo podrían vencer a los paganos si se aniquilaba por completo su cultura, y eso requería la destrucción sistemática de todos sus libros. Las tradiciones orales sobrevivirían por un tiempo, hasta que la Inquisición prohi-

biera las lenguas ofensivas. Si no hubiera sido él, algún otro habría tenido que organizar aquella fogata necesaria: alguien que comprendiera que era preciso asegurar el futuro por medio de la firmeza y de la disciplina y no del amor y de la educación como proclamaban incansablemente esos imbéciles dominicanos. ¿Acaso alguna vez habían conseguido algo?"

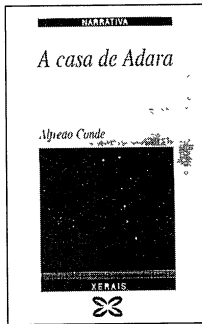
Precisamente, no texto temo-la resposta ó dilema xurdido. O camiño do amor e da educación, o respecto ás

culturas, ós libros, ás literaturas e ó diálogo son e serán valores sociais emerxentes e firmes bases na construción da convivencia.

Infelizmente, aínda na información da actualidade nos atopamos con conflitos e enfrontamentos nos que a diferenza de culturas e de crenzas se usan como motivo máis ou menos explícito dos conflitos.

Manuel Regueiro Tenreiro





Título: *A casa de Adara*
Autor: Alfredo Conde
Editorial: Xerais, Vigo, 1996
Núm. pp.: 142
Tamaño: 21 x 13

Coa plenitude da primavera coincidiu a presentación dun novo libro do recoñecido escritor Alfredo Conde. Trátase esta vez dunha recompilación de contos que leva por título o do último, tanto pola súa cronoloxía como polo lugar que ocupa no volume: *A casa de Adara*. É así mesmo esta a única composición inédita, pois as outras foran xa publicadas en diversas datas e lugares, e algunhas resultaban hoxe de difícil acceso.

Componse a obra dun "Limiar", unha "Confesión de parte" -que estaba editada xunto con colaboracións doutros autores na Biblioteca "Nova 33" pola Caixa de Aforros de Galicia (1994)- e de sete relatos de amplitude desigual. Cómpre precisar que tódolos xa coñecidos, dos que iremos dando datos editoriais de interese, figuran agora en novas versións, sometidos a un especial labor de pulimento e coidado da prosa, tanto que parece de lei dicir que nunca antes alcanzara Conde a alta perfección aquí acadada.

Esa "Confesión de parte" -na que o que verdadeiramente hai, agás pequenos sucesos anecdóticos, son memorias cheas de amorosas nostalxias- enche unhas das máis fermosas páxinas do libro, pois xunta os elementos subxectivos e autobiográficos co afecto ós lectores, expresando ó mesmo tempo importantes criterios do autor sobre o xénero do conto.

O que inaugura a serie, "A morte de Blas" (primeira edición en *Contos do Castromil*, Vigo, Ir Indo, 1992), une o tema do narcisismo cos da nenez e da morte, pero é tamén un relato costumista que deixa moi marcadas as diferencias sociais entre señoritos e pobo á través de actitudes, reflexións e diálogos. "O loro de Baracaldo" (*Revista Nova Andaina*, Casa de Galicia de Santurce, nº 11, Anuario 1994), fabulado a base de recordos de xuventude, resulta no conxunto un axilísimo xoguete de humor, un sopro de brisa mariña.

En terceiro posto figura "A cidade da alameda" ("La ciudad de la Ala-

meda", *El Extramundi y Los Papeles de Iria Flavia*, nº II, 1995), narración retrospectiva de estrutura circular, tremenda e sombría, que concentra, sen a penas outra concesión que curtos diálogos incrustados, o pensamento dunha muller tiránica e rancorosa, vítima dun desamor e unha vinganza que xorden da súa propia intransixencia. Temáticamente chegamos ós problemas dos adultos; en concreto, ós do matrimonio.

Construcción similar amosa "Aires de triunfo" (*Ronda Iberia*, marzo, 1991, en castelán), no que coinciden a cronoloxía dos primeiros e dos últimos párrafos, anque máis nada ten que ver co relato anterior. Aquí as lixeirzas e as mañas da adolescencia dan por froito unha madura xuventude: todo o resto está presentado como unha serie de casualidades, enchoupadas de humor e de enxeño, que lindan ó final coa paradoxa. De lonxe, un livián ton patético.

Lendo "O proído" (*El Correo Gallego*, 1992) decatámonos, mediante o uso insólito dun narrador coa identidade encuberta ata o final, de como poden cumprirse os agoiros. Trátase dunha obriña aguda e divertida, repleta de finximentos que chegan á teatralidade, de equivocacións que afogan as ledicias. Muller, sogra, nervios, gardas, alfándega, noite e alcohol xúntanse para debuxar dúas situacións fundamentais satu-

radas de gracia. De novo, temas matrimoniais, aspectos da idade adulta.

Inspirado na viaxe do autor a Cuba e no seu coñecemento e penetración na alma dos emigrados, naceu, sen dúbida, "Cubita, la bella" (*El Correo Gallego*, 1992¹). Atopámonos cun dos contos máis extensos e tamén máis ambiciosos desta colección. Nel o heroe é un cubano, neto de galego e amante obsesivo de todo aquilo que o avó lle aprendeu. A trama desenvolve un caso de transmigración, de transferencia de personalidade, espléndidamente plasmado por unha voz narradora de trazos cambiantes. Aquí, ó contrario do que ocorre noutros relatos, non se altera a cronoloxía lineal: abonda co pormenorizado estudio da complexidade anímica.

"A casa de Adara" supera en orixinalidade temática e compositiva a tódolos demais. O amor non correspondido e aínda esperanzado preséntase paralelo ó noxo que provoca o namorado na súa cónxuxe, á relación marital baleira, ós terribles silencios, ó fastío e ó odio. Rexe o tempo unha man segura e dúctil que, desde a intimidade dos entes literarios, avanza, retrocede ou expón situacións simultáneas. A parte na que un dos personaxes se acha na feble liña que separa a vida da morte pódese salientar como a máis lograda: home e pensamento voan nunha atmosfera que

¹ No libro da "Biblioteca 114" de *El Correo Gallego*, 1992, este conto dá nome ó volume. Figuraban tamén "Aires de triunfo" (*sic*) e o actualmente titulado "O proído", que se chamaba alí "O proer".

entretece o derradeiro suspiro coas meirandes ilusións. Un estado de irrealidade entre o onírico, o imposible ou o máxico amósano-la descoñecida fronteira que linda co Alén; mais, se isto xa é, de seu, terrible, igual de ferinte que unha coitelada resulta a actitude feminina nesta historia arrepiante.

En conxunto, pódense observar no volume certas constantes diferenciais da produción do autor. Referímonos en concreto á preferencia por protagonistas que enlazan as reflexións do que acontece no presente coas do que sucediu no pasado. De aí se deriva o punto de vista en primeira persoa ("O loro de Baracaldo", "Aires de triunfo") ou, máis frecuentemente, en terceira, utilizada dun xeito moi cortazariano, pois a omnisciencia selectiva impónse á tradicional, coa que se alterna, para amosárno-lo pensamento dos personaxes, algúns deles, como xa se dixo, mulleres. Débese subliña-la abraiante capacidade demostrada por Conde nas súas pescudas da perversidade feminina.

Esa terceira persoa seleccionada permítelle presentar por momentos o contido da conciencia ou do subconsciente de maneira indirecta -co estilo indirecto libre- e inserir exclamacións e interrogacións a través dun el enganadizo, tan próximo ó eu que acerca os lectores ós protagonistas, do mesmo modo que se estes se expresasen coa súa propia voz:

E agora estaba troucando sen entende-la razón que obrigaba ós demais a permanecer ó seu carón mentres tan soberbia e escatolóxica actuación súa estaba a ter lugar. ¿Acaso estaban tan peneques coma el? Dubidábao moito. Ninguén coma el tiña tantos motivos como pra se abandonar ó alcohol... ("Cubita, la bella", páx. 92).

A tensión e a condensación propias do xénero conséguense renunciando ás descrições ambientais e atendendo moito ás personais, isto é, ós xestos das criaturas como reflexo do seu interior. A recorrente importancia dos acenos, o modo de axexar, as formas de moverse -en especial a de move-los brazos, as mans e os dedos- xunto á coloquialidade dos diálogos cando xorden, evidencian unha maneira de narrar influída de cerca pola quínesica teatral ou cinematográfica:

Parou cos brazos dobrados e perpendiculares ó colo, as puntas dos dedos premendo docemente as guías dos bigotes... ("A morte de Blas", páx. 25).

Botoulle a man ás gafas e quitoullas cun aceno entre desaforado e inútil; pero volveullas calzar, con xesto tamén involuntario, ó axexa-los ollos fóra do seu sitio, extraviados, e un velaiño cuspe pingándolle polo rebique do tremecente beizo... ("A casa de Adara", páx. 117).

Así mesmo, redúcense as inserencias autorais -que poden detectarse

a miúdo nas novelas do allaricense- en beneficio da brevidade e do triunfo, sobre todo o demais, da complexa psicoloxía dalgún dos caracteres, imposible de reflectir en textos tan curtos se non se economizan uns recursos para enfatiza-los outros.

Un fío unificador constituído polas secuencias temporais e temáticas (nenez, adolescencia, xuventude, ma-

trimonio, morte...) dá coherencia a estes contos. Por riba deles, a ollada do autor, tan áspera e dura coas mulleres, revisa a galería dos seres que creou entre risadas, comprensión, desprezo ou sorna. Mais trala ollada, como adoitado acontecer na obra de Alfredo Conde, emerxen toques de melancolía.

Ana María Platas Tasende





Título: *Noticia de un secuestro*
Autor: Gabriel García Márquez
Editorial: Mondadori, Barcelona, 1996
Núm. pp: 327
Tamaño: 23 x 14

Dende hai xa algúns anos, a publicación dunha nova obra do colombiano García Márquez constitúe un acontecemento literario celebrado por milleiros de lectores e proxectado editorialmente como se dun best-seller se tratase. Iso aconteceu, por exemplo, en 1994 coa novela *Del amor y otros demonios* e, dous anos despois, con *Noticia de un secuestro*. Cómpre dicir, polo que se refire ó último dos citados títulos, que en diferentes medios xornalísticos o escritor declarara que estaba a escribir, había tempo dabondo, unha obra sobre a problemática do narcotráfico no seu país. Unha problemática teimudamente viva e actual que sitúa a Colombia no ollo do furacán da violencia, do crime organizado, dos atentados contra a clase política, dos asasinatos en masa de campesiños a mans da guerrilla ou do exército, dos enfrontamentos da policía contra as bandas armadas ó servizo dos grandes capos do comercio da droga. O resultado non é senón “el holocausto bíblico en que Colombia se consume desde hace más de veinte años”, en palabras do mesmo García Márquez.

Á hora de facer referencia a *Noticia de un secuestro* hai que ter en conta o belixerante compromiso político e social asumido de sempre polo escritor e reflectido non só nos seus posicionamentos ideolóxicos (expresados reiteradamente nos medios de comunicación e manifestos en significativas amizades como a de Fidel Castro) como cidadán e intelectual, senón tamén na temática dalgunhas das súas novelas e relatos. Doutra banda está a paixón polo oficio xornalístico, unha irrenunciable vocación do escritor, en constante entrecruzamento coa súa tarefa de narrador puro. Se na *Crónica de una muerte anunciada* (1981) o título evidenciaba a pegada do xénero xornalístico, convén non esquecer que o mesmo acontece co título de *Noticia de un secuestro* (1996) e que no apartado de “Gratitudes” que encabeza a obra fala o escritor do complexo proceso de investigación dos feitos e das numerosas entrevistas que fixo a moitos dos seus protagonistas directos. Un traballo de investigación xornalística baseado en sucesos de radical actuali-

dade no inmediato presente da vida colombiana.

A disposición do acontecer polo discurso narrativo, a indagación na situación e no estado anímico dalgunhas vítimas do secuestro (Maruja Pachón, Marina Montoya ou Beatriz Villamizar), a arquitectura xeral da historia e o pulso alcanzado pola narración en moitos intre, constitúen a dimensión narrativa da obra, que por todo o demais -en particular pola nula presenza da imaxinación creadora, pola falla de ficcionalización- amosa a súa línea de reportaxe ou crónica centrada nun suceso (o secuestro dunha decena de persoas, algunhas delas representativas de sectores influentes da vida colombiana) que tivo desacougado o país e determinou unha estratexia de accións e reaccións que implicou o mesmo presidente César Gaviria, o seu goberno, o poder xudicial e o famoso narcotraficante Pablo Escobar.

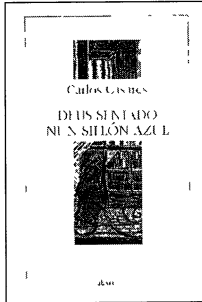
A narración flúe por dous vieiros: un, dotado de tensión dramática, é o das vítimas, dos secuestrados; outro, o daqueles que moven os fíos, dende diferentes ámbitos de poder, para arranxa-la situación. Como novela do real ou crónica/reportaxe novelada podemos catalogar esta obra, na que botamos moito de menos a imaxina-

ción, a fantasía, a capacidade fabuladora e a poderosa e engaiolante expresividade do escritor.

Froito dun compromiso ético-ideolóxico, *Noticia de un secuestro* pertence á literatura da violencia. Está, por exemplo, na mesma órbita do que ten feito Vargas Llosa en obras como *Lituma en los Andes* ou *Historia de Mayta*, novelas nas que o terrorismo desencadeado polo movemento Sendero Luminoso constitúe unha particular clave temática. A diferenza esencial é que Vargas Llosa novelou os feitos, mentres que García Márquez preferiu ofrecer un testemuño puntual e documentado, axustado con precisión ós sucesos, pero pobre no tocante á ficción literaria como creación autónoma da imaxinación do escritor.

Aínda que mantén o interese do lector, *Noticia de un secuestro* non figurará, de certo, entre as obras máis memorables de García Márquez. A meirande parte dos seus lectores agardan o outro García Márquez, o novelista imaxinativo e fantástico fabulador, o autor de *El amor en los tiempos del cólera* ou *Del amor y otros demonios*, tan diferente ó que rematamos de ler.

Luís Alonso Gargado



Título: *Deus sentado nun sillón azul*
Autor: Carlos Casares
Editorial: Galaxia, Vigo, 1995
Núm. pp.: 271
Tamaño: 21 x 13,5

Xa é case un tópicos empezar calquera comentario sobre esta novela cunha especie de afirmación previa, quizais unha aseveración do seguinte tipo: "despois dun longo silencio, Carlos Casares publica un novo libro". En realidade, e tal como o propio escritor ten manifestado en diferentes ocasións, o tempo que mediou entre a publicación de *Os mortos daquel verán* (1987) e *Deus sentado nun sillón azul* (1996) non se caracterizou, precisamente, pola inactividade de Casares. En primeiro lugar, cómpre lembrala paciencia e minuciosidade con que o ourensán tece, día a día, esas pequenas xoias literarias que se agochan, tímidas e maravilosas, nun recuncho de *La Voz de Galicia*. Por outra banda, sería inxusto esquecer-lo seu labor ensaístico, que nos deixou froitos tan imprescindibles para a comprensión da nosa historia como *Ramón Piñeiro. Unha vida por Galicia* (1991), un traballo feito con emoción de amigo e rigor de estudioso.

Sen embargo, hai que recoñecer que xa levabamos tempo sen noticias

do Casares narrador, desa pluma que ocupa, por méritos propios, un dos lugares cimeiros da nosa literatura. Aínda permanece no noso padal a lembranza do magnífico sabor que nos deixara *Ilustrísima*, ou *Vento ferido*, por non falar daquel conto -o do inesquecible xudeu Xacobe- no que estaba resumida toda a bondade e toda a intolerancia do ser humano. Pero velaquí que chegou, por fin, unha novela, e ben longa, a facerlle compañía ás súas excelentes predecesoras. Para comezar, cómpre salientala valentía con que Carlos Casares se enfrontou ó seu novo libro. Quizais era máis doado para el, un escritor de sona, dos que ocupan varias páxinas en calquera manual, resolver-lo compromiso coas armas vellas, cos mesmos argumentos que lle deron o seu prestixio. Pero non foi así. Casares é consciente de que cada obra marca o inicio dunha nova etapa, e que, por tanto, xa non valen os recursos empregados anteriormente. O contrario sería traizoalo espírito do auténtico creador, que non se conforma nunca con camiñar polo coñecido e pretende,

en todo momento, abrir novos vieiros, procurar novas maneiras de expresión.

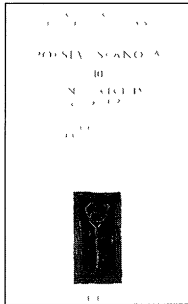
De aí que *Deus sentado nun sillón azul* sexa unha novela diferente, anovadora, sen deixar por iso de posuír unha estrutura que, con certa prudencia, poderíamos denominar clásica. É, ademais, un relato ben artellado, ameno para un lector que, na maioría das ocasións, non busca nas páxinas dun libro máis ca unha historia coa que pasa-las horas de lecer. En principio, todo se reduce a unha muller, xa vella, que contempla dende a súa fiestra o seu veciño de enfronte, un ancián co que ela tivo, moitos anos atrás, unha intensa relación amorosa. A partir de aí, imos asistindo á vida dese home, que se nos ofrece sempre a través dos ollos da súa namorada. O presente e as lembranzas mestúranse nun proceso que vai dende a mocidade, brillante, soberbia, plena en triunfos e promesas, ata a vellez, co protagonista convertido xa nunha sombra de si mesmo. Polo medio, no discorrer da vida, preséntasenos unha época difícil, a da Guerra Civil, cos seus prolegómenos e as súas fatais consecuencias. Aínda que Casares non entra nunca no xogo de se meter a historiador, formula unha dialéctica que explica as circunstancias do momento mellor do que faría calquera libro de texto. Así, vemos que o protagonista vai perdendo o seu engado inicial, cede ante as esixencias dunha época que lle reclama un tributo en

forma de moralidade, de anacos de ética que lle van arrebatando, progresivamente, á súa dignidade. O contraste ofréceo a figura de Antonio Salgado París, con nome e apelidos, que se enfronta ós acontecementos e acaba pagando moi cara a súa actitude firme e irreductible. Estamos, en suma, ante unha novela dura, difícil, na que Carlos Casares procurou, unha vez máis, sacar á luz o lado máis sombrío do ser humano, poñer de manifesto as súas contradicións e miserias. O home que vemos a través da fiestra, sentado no sillón azul, é un deus derrotado, unha vítima de si mesmo. Aínda así e todo, o narrador presenta de tal xeito as súas circunstancias que un non pode deixar de comprender a súa fragilidade humana. Unha vez máis, a literatura de Casares acaba por cede-lo paso, aínda que sexa timidamente, á esperanza.

Agardemos, pois, que non pasen outros dez anos antes de que o máis grande dos nosos escritores nos brinde outra mostra da súa condición de auténtico, vital e esencial narrador. Non só pola súa prosa, da que se ten falado dabondo en multitude de artigos e foros académicos, nin polo seu dominio das técnicas narrativas, sobre o que nos ilustrarán os encargados de facelo, senón, sobre todo, pola fe que sempre demostra ter no ser humano.

Xurxo Sierra Veloso





Título: *Poesía española. La nueva poesía (1975-1992)*
Autor: Miguel García-Posada
Editorial: Edit. Crítica, Barcelona, 1996
Núm. pp.: 266
Tamaño: 19,5 x 12

Alguén dixo que as antoloxías, coma os pecados, se cometen. Certamente, non deixa de ser paradóxico que estes libros, que xeran violentas críticas e fondas insatisfaccións (as primeiras ós antólogos; as segundas, ós antologables non antologados), amosen ano tras ano unha renovada vitalidade. Xorden poetas novos. Persisten as máis coñecidas canles editoriais (Visor, Renacimiento, Hiperión, Pre-Textos, Comares, etc.) que manteñen interesantes coleccións de libros poéticos. E non falta a atención á lírica en revistas e xornais, aínda que moi lonxe do espazo que ocupa a narrativa. Moitos escriben para poucos pero fieis lectores.

O coñecemento dos vieiros da panorámica poética das décadas máis recentes implica, polo menos, dúas dificultades: a case inabarcable amplitude do publicado e a inmediatez temporal; esta última obstaculiza o axeitado discernimento crítico. As antoloxías, algunhas delas, poden contribuír a clarexala situación, salientando voces escolleitas, títulos fundamentais e tenden-

cias máis cultivadas. No terreo da lírica española de expresión castelá, algunhas seleccións antolóxicas ben recentes tentan, dende supostos diferentes, cumprir esa función. Anotemos, entre elas, *Selección nacional* (Libros del Pexe, 1995), de J. L. García Martín; *La prueba del nueve* (Cátedra, 1994), de Antonio Ortega; *El hilo de la fábula* (A. Ubago, 1995), de Antonio Garrido Moraga; *Los nuevos poetas* (Seuba, 1994), de J. L. García Herrera e *Fin de siglo* (Visor, 1992), de Luis Antonio de Villena.

Neste ámbito entra agora Miguel García-Posada, catedrático e crítico (ben coñecido polos seus estudos e edicións de obras de García Lorca, entre outros traballos), coa súa antoloxía *Poesía española. La nueva poesía (1975-1992)*. Os criterios da mesma, expostos en síntese na páx. 30, indican que o antólogo foi xeneroso na cantidade de antologados que proceden de entre os que están a escribir unha poesía avanzada e novidosa e salientan como cultivadores das máis representativas tendencias de hoxe en día.

O prólogo non deixa de ter utilidade, sobre todo pola tentativa de ofrecer un abano de claves peculiarizadas da lírica posterior ós novísimos ou polo achegamento á “poesía da experiencia”, que moitos críticos consideran hexemónica nestes últimos anos. Outros apartados serían merecentes dun máis amplo desenvolvemento, pois tal e como están tratados resultan insatisfactorios, cousa que acontece tamén co reducido número de poemas co que aparece representado cada poeta.

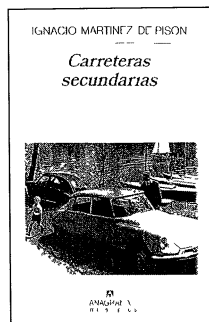
A selección de nomes, discutible como calquera outra, semella ben feita, axustada. Dos vintecatro elixidos, Miguel D’Ors, Fernando Ortiz, Sánchez Robayna, García Montero, Andrés Trapiello, Jon Juaristi, Martínez Mesanza, Luis Alberto de Cuenca, Ana Rosetti ou Sánchez-Rosillo integran —a carón dalgún outro— o grupo de imprescindible presenza. Dalgún dos restantes nomes (de interese, sen dúbida) haberá que agarda-lo crece-

mento do seu quefacer, malia ter entregado xa algún importante poemario. Cada poeta está precedido dunha nota crítica de conxunto e, ó final, doutra de carácter bibliográfico.

É moi posible que esta antoloxía interese máis ós lectores ou profesores cós poetas e críticos. Mira nela o antólogo cara ó pasado inmediato ou ó presente xa consolidado. Non arrisca, non apunta novas rutas ou voces que estean a agromar. A intención é, máis ben, seleccionar entre o xa colleitado. Pero sen dúbida estamos diante dun meritório traballo de selección e síntese, de guía e orientación nun terreo nada doado de abranguer. Os criterios manexados, sempre persoais, sempre discutibles, están solidamente fundamentados na meirande parte dos casos. En definitiva, un libro para ler, para coñecer e, quizais, tamén para polemizar ou discutir.

Luís Alonso Giraldo





Título: *Carreteras secundarias*
Autor: Ignacio Martínez de Pisón
Editorial: Anagrama, Barcelona, 1996
Núm. pp.: 255
Tamaño: 22 x 14

O zaragozano residente en Barcelona, Ignacio Martínez de Pisón, nacido en 1960, é un dos novos valores da literatura en lingua castelá, aínda que o adxectivo *novo* conveña máis á súa idade que ó seu traballo, pois *Carreteras secundarias*, da que hoxe falamos, é a súa terceira novela. Acadou coa segunda, *Nuevo plano de la ciudad secreta*, o Premio Gonzalo Torrente Ballester en 1992, e tamén escribiu varios libros de relatos: *Alguien te observa en secreto* (1985), *Antofagasta* (1987) ou *El fin de los buenos tiempos* (1994). Achámonos, por tanto, diante dun autor coñecido, do que incluso un conto, *El filo de unos ojos*, foi levado á escena na sala Margarita Xirgu do Teatro María Guerrero de Madrid en 1990.

Carreteras secundarias pode cualificarse de novela de aprendizaxe, anque se estenda por un tempo non moi longo da vida do protagonista, tamén narrador en primeira persoa. Este período devén, sen embargo, de extraordinaria importancia porque nel teñen lugar feitos que van curtindo o perso-

naxe, marcan o seu carácter e fano evolucionar cara a unha maneira de ser en principio insospetada.

A historia que a novela desenvolve abrangue uns poucos anos da década dos setenta, con algunhas incursións ó pasado; pero as referencias máis amplas e concretas sitúanse no 74, nos momentos da decadencia e próxima extinción da dictadura franquista. Felipe, un adolescente de quince anos e orfo de nai, vive a carón do seu pai, antigo médico forense inhabilitado e actual pequeno delincuente, metido, por subsistir, en trampas, timos e negocios ocasionais de ínfima categoría. O único que posúen é un televisor portátil e un Citroën Tiburón, que converten en fogar itinerante, cando as continuas falcatrudas coas que o pai tenta saír da miseria chegan a ser motivo de persecución policial ("Lo normal en nosotros era marchar"... "marchando, siempre marchando", pp. 90, 91). De aí, a variedade de espazos nos que se asentan na costa mediterránea ("Decidme algún pueblo o ciudad de la zona de Murcia y

Alicante, creo que los conozco todos", 85), o interior de Cataluña, Vitoria...

Debe notarse a admirativa actitude do rapaz cara a un personaxe tomado da realidade, a moza norteamericana Patricia Hearst -axiña colaboradora dos seus raptos, un grupo chamado Exército Simbiótico de Liberación-, que chega a conformar unha especie de reiterado *Leitmotiv* convertido en espello da situación propia:

Necesitaba separar a Patricia Hearst del resto de las cosas del mundo [...]. Yo lo ignoraba todo sobre esos señores llamados simbióticos, pero sabía que en ese momento aspiraba a ser uno de ellos. A cambiar de nombre. A agarrar un arma. A asaltar un banco sólo para protestar contra mi padre (51).

O que vai ocorrendo preséntaselle ó lector condicionado pola subxectiva ollada de Felipe, tinxida dun rancor sen lindeiros contra o pai: "Sí, yo creo que aquella fue la primera vez que realmente me avergoncé de mi padre" (88); "'Te odio', le dije a mi padre con la mirada" (17). A obra é un estudio da evolución deste aborrecemento e das súas consecuencias na formación do protagonista. Mais, por moito que o ata aquí dito poida parecer negativo, o desenlace, sen estridencias nin melindres, convértese nun canto á comprensión, á identificación co proxenitor, ó máis profundo amor filial. Moitas cousas, como é obvio, suceden por entre as páxinas antes que tal aconteza.

Martínez de Pisón debúxanos un adolescente mentreiro, preguiceiro, desinteresado polos estudos -que, á forza de tantas viaxes e dos descoidos do pai, nunca chegan a nada-, agresivo cos compañeiros, inadaptado, illado, desarraigado. Fronte ás calidades negativas hai algunhas de grande interese, como son a súa minuciosa capacidade crítica, ata para consigo mesmo, a de separar nidiamente, reflexivamente, o bo e o malo, a propensión a pensar e a ensemesarse, e a de penetrar nos demais á través do que imaxina, do que observa e do que interpreta cos seus xestos e actitudes. Felipe é, sobre todo, un observador solitario e rebelde, que non cre nas bondades do amor nin cando está namorado e que, anque sabe asolagalo que conta de gracia e de humor, amosa unha alma chea de amargura aínda nos mellores momentos: "Algo así debe de ser la felicidad: poder morirte de risa con algo que siempre te ha hecho morir de asco" (139).

Isto explica, sen dúbida, un dos trazos constructivos máis evidentes da novela: a continua conversa do *eu* narrador cun personaxe colectivo de oculta identidade nunca desvelada. Aínda que é verdade que as moitísimas veces en que a segunda persoa de plural dirixida explícitamente a uns certos lectores chega a provocar fastío, non o é menos que quizais represente, e así haxa que entendela, os amigos, os compañeiros, os interlocutores dos que Felipe sempre careceu e que lle son necesarios para envocala súa pre-

ñada intimidade. Pode tratarse, pois, dun personaxe coral imaxinario, dun desexado auditorio sen o que a narración non acabaría de estar xustificada.

Quedan, polo demais, moitos aspectos relevantes nesta obra. Hai poucas descrições, pero efectivas -a da maneira de salucar de Estrella (31), a do atropelo e morte dun gato (93), a do interior da casa de Miranda, acelerada por medio de polisíndeton cun ritmo paralelo ó das urxencias dos personaxes (170-171)... É importante o uso do diálogo, funcional e breve ás veces, máis amplo cando o pai tenta alecciona-lo fillo. Pero triunfa en especial a narración duns feitos que se tecen nos diversos capítulos e secuencias, salpicados de interrogantes coas que Felipe se fala a sí mesmo, pregunta ós lectores ou sopesa o comportamento do seu proxenitor.

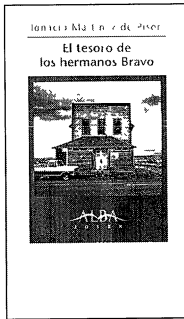
Esa narración engánanos cando semella manter unha sucesión cronolóxica lineal. Se por un lado son frecuentes as retrospeccións que nos informan de eventos anteriores -da vida de Felipe, da súa familia de Vitoria, por outro o protagonista entrecruza unha serie de sucedidos anecdóticos que non gardan unha estricteza ordenación temporal ("Eso ocurrió un par de años antes de lo que os acabo de contar", 43; "Pero eso [...] ya lo he contado", 90).

A coherencia interna do relato non se perde con estes recursos e con algúns máis que a enriquecen, por

exemplo a maneira de vivificar unha secuencia ou de interrelacionala coas seguintes mediante a promesa de novas achegas ("¿Cuál era el motivo de un cambio tan repentino? Pronto lo sabréis", 131; "ya os explicaré", 173; "Pero de esto os hablaré un poco más tarde", 215). As secuencias poden quedar unidas ás anteriores mediante a sinxela exposición do que descoñecemos ou completa-lo antes resumido a prol dunha velocidade de ampla eficacia narrativa ("Pero todavía no os he dicho por qué habían detenido a mi padre", 194). En ocasións agáchanse uns feitos para salientar outros. Así, despois de darnos múltiples datos dos seus familiares de Vitoria, confesa Felipe, "Mi tío me había abierto la puerta *el primer día* (cursiva nosa) y me había dicho: -Esta es mi casa y éstos son mis hijos. Mientras estés con nosotros, esta casa será la tuya y éstos serán tus hermanos" (199). Seguen longas liñas de exemplos coas que o mozo trata de amosar que iso nunca se cumpriu.

Moitos máis son os deleites dos que poden disfruta-los lectores. Entre eles, desde logo, haberá que incluí-la áxil brevidade dunha linguaxe fluída, natural e fresca, coa que Martínez de Pisón foi quen de transmitir-los máis agachados e escuros recunchos psicolóxicos dunha pouco doada vida adolescente.

Ana María Platas Tasende



Título: *El tesoro de los hermanos Bravo*
Mujeres tan altas
Autor: Ignacio Martínez de Pisón
Editorial: Alba, Barcelona, 1996
Núm. Pax.: 147
Tamaño: 21,5 x 12,5

No novo libro de Ignacio Martínez de Pisón¹ *El tesoro de los hermanos Bravo. Mujeres tan altas*, tamén os coches e as estradas teñen a súa importancia, mais o escritor decántase agora por unha literatura apropiada, anque non exclusiva, para a xuventude.

El tesoro de los hermanos Bravo é unha novela curta que abrangue a primeira parte deste volume. Trátase dunha narración entre policiaca e de aventuras, relatada en primeira persoa por un protagonista adolescente, case sempre acompañado dos seus irmáns e dunha amada-amiga. Todos xuntos configuran esa indispensable cuadrilla na que parecen achar seguridade e forza as xentes da súa idade.

Os pensamentos deste xove heroe amósannos tanto aquilo do pasado que resulta indispensable para a intelcición da historia coma os problemas e as dúbidas que lle suscitan os miste-

rios que se van sucedendo ou a beleza do seu primeiro amor.

Se en *Carreteras secundarias* se usa un *Leitmotiv* paralelo (a figura da americana Patricia Hearst) que serve de punto de apoio ó eixe vertebrador da novela, recurso semellante é o aquí utilizado cos lazos que relacionan dentro da narración *A illa do tesouro*, de R. L. Stevenson, e o que está a acontecer. Desta maneira, as dúas novelas quedan unidas, non só por cuestións de intertextualidade, senón ademais por paralelismos temáticos.

Todo ocorre vertixinosamente, esvarando a través da narración de feitos, pensamentos e diálogos, recurso este último que conta entre os utilizados con máis acerto. De acerto, verdadeiramente, tanto na fabulación da historia coma na maneira de construí-la, ha de cualificarse esta noveliña de Martínez de Pisón.

¹ Algunhas referencias ó autor e á súa produción figuran neste mesmo número da *RGE*, na nosa reseña sobre *Carreteras secundarias*

O resto do libro presenta unha mostra antolóxica dun xénero no que o autor está a acadar altos cumes de popularidade: o relato breve -brevísimo, deberíamos dicir, pois na maioría dos casos vaise pouco máis alá das dúas páxinas-. É o que coñecemos como microrrelato.

En efecto, chega a ser admirable a capacidade de condensación que o escritor exhibe nesta especie de lóstregos narrativos, a tensión, a precisión da linguaxe e a intensidade emocional que acada en tan poucas liñas. Pode degustarse así o produto dunha disciplina de ferro que fixo posible restringir ó máximo todo aquilo que parece desbarate lingüístico.

Métese, pois, Martínez de Pisón no eido de grandes e de illados escritores que acertaron ó conxuga-lo cotián co excepcional: Cortázar, inspirador directo de varios destes relatos, Borges, Bioy Casares e outros, como se encarga de lembrarnos no seu breve estudio final Carmelo Fernández, que atina ó facer explicacións e suxerencias de intelixente e útil aproveitamento nas aulas. Bótase en falta a mención, ó noso parecer inexcusable, da influencia dos contos de Kafka.

Todo nos asombra, alporiza, engaiola ou divírte. Conforman as notas

principais das dezasete excelentes miniaturas narrativas, escolmadas para o volume polo autor, a realidade e a fantasía de *Fruta del tiempo*, o misterioso romanticismo posmoderno de *Cine de verano* xunto ó imposible e ó absurdo de *Mujeres tan altas* -o máis pequeniño destes relatos-; a insólita vida nocturna dos aparellos caseiros en *La vida secreta de las cosas*, a anguria do despistado en *Mala memoria* e a irrealidade dun tempo vivido cara a atrás en *El segundero*; a curiosidade, o crecente abatemento e a sensación de impotencia de *La noche sin sueño*, as casualidades e a melancolía de *Vidas pasajeras* e a admirable captura dun sentimento en *El miedo* -trinta e unha liñas-; o xogo tremendista de *El color negro*, a debilidade psicolóxica dun vello en *El arco de las cejas* ou o tema do "outro" mesturado co humor e a picaresca en *Yo tengo un doble en Sevilla*; o namoramento á través da *Información horaria*, as catástrofes dos electrodomésticos en *Todo va mal*, a descrición dun perigoso xogo en *Ilusión del vino magotable*, as consecuencias do brincar dos rapaces na praia en *Arena* ou os elementos oníricos e máxicos de *El túnel de lavado*.

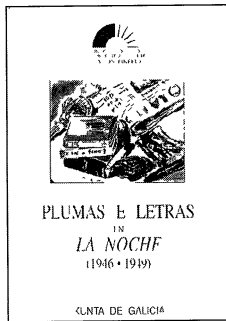
Quizais o meirande destes pequenos relatos estea en algo xa adiantado, en achegarse, sen demérito ningún, á

perfección daqueles que, no mesmo xénero, consideramos clásicos. Mais tamén puidera acharse latexando aí o peor inimigo. Por iso o escritor español deberá proseguir no seu continuo esforzo de igualar ou de supera-los mestres, mesmo alonxándose deles, con novas e sorprendentes ideas, con orixi-

nais audacias temáticas ou técnicas. Á vista desta selección e da súa traxectoria, non se pode dicir que lle falten cualidades.

Ana María Platas Tasende





LA NOCHE E AS SÚAS ESTRELAS

"*La Noche* es el título del periódico de la tarde que tendrá Galicia a partir del próximo día 1º de febrero. *La Noche* sustituye a *El Compostelano*. *La Noche* publicará seis páginas diarias. *La Noche* contará con el mejor cuadro de colaboradores que ha tenido nunca un periódico de Galicia. *La Noche* poseerá dentro de poco un servicio propio radiotelegráfico para recibir las informaciones nacionales y extranjeras. *La Noche* será uno de los primeros periódicos de España que tenga ese medio de recepción, el más moderno que se conoce. *La Noche* es el periódico que usted echaba en falta. *La Noche* irá introduciendo otras mejoras que le situarán a la cabeza de la Prensa regional". Con estas palabras anunciábase a aparición deste xornal vespertino, que iniciou a súa andaina o primeiro día do mes de febreiro do ano 1946. Celébrase, por tanto, o quincuaxésimo aniversario dunha publicación que por mor da complicada historia da prensa local galega deixou de iluminar as noites galegas no ano 1967.

Título:	<i>Plumas e letras en La Noche (1946-1949)</i>
Autor:	Luís Alonso Gírgado (dir)
Editorial:	Xunta de Galicia, Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, Santiago de Compostela, 1996
Núm. pp.:	560
Tamaño:	24 x 17

Gracias á dirección de Luis Alonso Gírgado e dos seus colaboradores Xavier Castro Rodríguez, Xoán Carlos Domínguez Alberte, Begoña Eguzábal Gándara, Manuel Quintáns Suárez, e Amelia Rodrigues Esteves, temos na rúa un libro que, como homenaxe ó devandito medio de comunicación, analiza polo miúdo a primeira xeira desta andaina: os anos 1946-1949. Unha xeira que a pesar das carencias (a escasez de papel, o pouco e anticuado transporte e mesmo deficiencias na subministración eléctrica, etc. lembradas por José Manuel Rey Nóvoa, director de *El Correo Gallego / O Correo Galego*) deu un resultado alentador pola súa brillantez e extraordinariedade. Proba destes logros é que as páxinas deste vespertino, dirixido por José Goñi Aizpúrua e que contaba con Emilio Merino Losada como único redactor, prestaron o seu papel a plumas daquela xa consagradas como primeiras figuras, e a outros escritores, máis novos e aínda non consagrados, pero que co tempo se ían converter tamén en nomes de gran relevo.

Dende logo, temos que mostrar unha profunda admiración por un xornal que conseguiu, en pésimas condicións sociais, económicas e culturais (lembremos que sae á rúa no ano 1946, cando os desastres das dúas guerras aínda estaban patentes) reunir en torno súa a máis dunha xeración de escritores, dos que cómpre destacar a Ramón Cabanillas, Ramón Otero Pedrayo, Florentino López Cuevillas, Antonio Couceiro Freijomil, Vicente Risco, Victoriano García Martí, Ricardo Carballo Calero, e outros moitos autores e eruditos xa consagrados naqueles anos, pero tamén a Pura Vázquez, Manuel María, Luz Pozo, José Ángel Valente, Manuel Fabeiro, e outros escritores que constituirán propiamente a xeración *de La Noche* e que hoxe teñen luz propia na nosa literatura.

Raimundo García Domínguez (moito máis coñecido como *Borobó*, o máis popular dos seus pseudónimos), Luz Pozo Garza, Manuel María e Pura Vázquez, algúns dos colaboradores máis novos do xornal *La Noche*, relatan para os lectores dos anos noventa a súa relación co xornal. Borobó, un dos impulsores e colaboradores máis asiduos do xornal, fai nas súas páxinas unha sentida homenaxe ó vespertino e lembra a historia da súa creación e algúns episodios da intrahistoria xornalística relatados no seu "Memorial de Trevonzos". Luz Pozo Garza, presentada como poetisa de integración panteísta en *La Noche*, arríscase valorala súa prehistoria poética, reflectida

nos versos por ela publicados no vespertino, e lembra agarinosamente os seus mentores e amigos. Manuel María tira para a nosa memoria aqueles anos duros, nos que lendo as colaboracións de don Ramón e don Paco se soñaba, en voz baixa, cun país en liberdade e se agardaban mellores días. Pura Vázquez, xa coñecida polos anos en que publica por primeira vez no vespertino, lembra como a "verdadeira vida espiritual e intelectual que me nutría, chegábame sempre de Galicia por medio daquel noso diario *La Noche*".

Estas colaboracións, así como a introducción e o limiar, da autoría dos citados colaboradores de Luís Alonso Girgado, dannos cumprida información da historia do xornal, das polémicas ás que estivo aberto, dos seus colaboradores e dos seus suplementos; pero ante todo, serve de introito a unha traballada escolma das "*Plumas e Letras en La Noche*"; traballada, porque non só é imaxinable o esforzo realizado para recupera-los textos escolmados do xornal xa quincuaxesenario; senón porque os autores pescudaron entre moitas obras para adverti-los cambios realizados noutras versións distintas á que veu a luz nas páxinas do vespertino compostelán.

Entre os textos escolmados temos un fiel reflexo do que foi o labor literario-cultural do xornal; por unha banda están aquelas que apareceron no xornal introducidas a xeito de home-

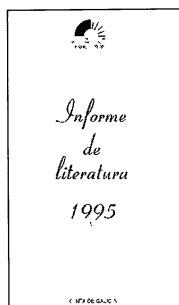
naxe a autores de prestixio, por exemplo "Miña casaña, meu lar" de Rosalía de Castro; da outra banda aquelas inéditas que o autor escribe para o xornal, por exemplo as "Cantigas novas" ou "Fume" de Manuel María. Pero non só hai poesía galega, a escolma é mostra dos avatares da creación literaria en Galicia; así tamén hai mostras de poesía en español de poetas como Luz Pozo, Celso Emilio Ferreiro, etc.; e de poesía en portugués, representada a través de tres poetas, dos que cómpre destacar a João de Castro Nunes.

Tamén hai prosa igualmente en galego, español e portugués. Embora, a prosa, aínda que tamén é literaria, aí están as colaboracións de Manuel Beiras García (*Eubensei*), ou de Ánxel Fole para a lingua galega, ou de Camilo José Cela para a lingua española; da

acobillo, en grande medida ó debate erudito ou simplemente á divulgación do noso pasado.

Eubensei, nunha das súas colaboracións en prosa de carácter non literario, refírese ó problema da edición dun "Diccionario Galego"; Manuel Fabeiro lembra a Amado Carballo; Salvador Lorenzana fálanos de Rosalía, de Xelmírez, de Vicente Risco, etc. Vicente Risco, Benito Varela Jácome, José Landeira Yrago, Fermín Bouza Brey, José María Castroviejo, e un longuíssimo elenco de persoeiros que no seu día encheron as páxinas do vespertino *La Noche*, hoxe enchen gran parte do libro que lles rende homenaxe: "*Plumas e Letras en La Noche*".

Alfredo Iglesias Diéguez



¡Quen nos dera esto polo menos desde 1990! Máis ou menos eran estas as palabras coas que Filgueira Valverde agradecía o nacemento do *Informe de Literatura 1995*. Informe no que se recompila toda a produción literaria galega dese ano, e que vén de editalo Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias “Ramón Piñeiro”, cando aínda está quente o *Repertorio bibliográfico da lingüística galega: Desde os seus inicios ata 1994 inclusive*.

A comunidade investigadora internacional dispón agora dunha documentación exhaustiva e ben ordenada, froito da cooperación dos bolseiros do Centro: M^a Teresa Araújo García, Xoán Carlos Domínguez Alberte, Begoña Eguizábal Gándara, M^a Fe González Fernández, Armando Requeixo Cuba, Amelia Rodrigues Esteves, Xurxo Sierra Veloso, M^a Isabel Soto López, Jaime Varela Sieiro, Pilar Vázquez Grandas, e dos colaboradores externos: Xavier Campos Villar, Sonia Ces García, Santiago Gutiérrez García, M^a Xosé López Pérez e Francisca Paredes Mén-

Título: *Informe de Literatura*
Subtítulo: *A literatura galega no 1995 e a súa recepción*
Autor: Blanca-Ana Roig Rechou e M^a Isabel Soto López (coords.)
Editorial: Xunta de Galicia, Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, 1996
Núm. pp.: 453
Tamaño: 28 x 22

dez; documentación que continuará con periodicidade anual, segundo asegura Anxo Tarrío, Director Técnico da Área de Literatura do Centro.

Encabezan a obra, de maneira innovadora, uns gráficos estatísticos reveladores da produción galega nos distintos xéneros, así como da atención que a esta lle prestaron os nosos xornais e revistas. A creación nos distintos campos da literatura galega aparece agrupada no *Informe* baixo os seguintes apartados xerais: “Narrativa”, “Poesía”, “Teatro”, “Día das Letras Galegas”, “Ensaio. Teoría Xeral. Crítica”, “A literatura infantil e xuvenil”, “Literatura de transmisión oral”, “Revistas”, “Premios” e “Publicacións de Literatura Medieval”. As entradas rexistradas en cada un dos mesmos van seguidas dun breve comentario descritivo, sen xuízos críticos, sobre o contido das publicacións, e acompañadas de “Recensións” e “Referencias varias”, que nos serven para ve-las críticas que estas obras ocasionaron na prensa así como para comprobala recepción das mesmas.

Estructúranse os tres primeiros bloques de forma similar: primeiro, creacións de autoría galega -narradores, poetas e dramaturgos-; segundo, reedicións comentadas e facsímiles; terceiro, traducións e versións, e, finalmente, antoloxías sobre narración e poesía, así como das “postas en escena” no caso das obras teatrais. No apartado “Ensaio. Teoría Xeral. Crítica” os autores comezan amosándono-las monografías e libros colectivos; despois, as publicacións en revista e en xornais e, por último, os folletos de novidades editoriais. Clasificación exhaustiva que se repite nos seguintes apartados “Día das Letras Galegas”, “A literatura infantil e xuvenil”, “Literatura de transmisión oral” e “Publicacións de Literatura Medieval”. Mentres que o primeiro destes acolle toda a produción que xirou en torno á figura homenaxeada no Día das Letras 1995, os tres seguintes merecen tratamento á parte por cuestións de utilidade ou dunha metodoloxía propia e diferenciada. No capítulo “Revistas” atopamos noticias sobre a dirección, datas de aparición, periodicidade ou os números publicados en 1995, das revistas galegas de maior difusión. E non esquece o *Informe* un apartado dedicado ós galardóns; así, co epígrafe “Premios” ofrécenos información sobre algúns dos máis importantes que existen na nosa comunidade, características de cada un deles e homenaxeados nas edicións celebradas en 1995. A obra, que se abría

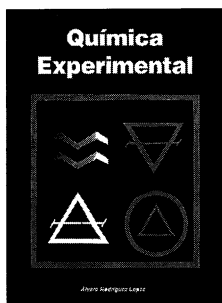
cun “Índice Xeral”, péchase co “Índice Onomástico”, elementos fundamentais nunha publicación destas características; sen embargo, bótase en falta un “Índice de títulos”, que nos facilite unha consulta máis rápida.

A pesar do mimo con que se elabora unha obra destas características, a mirada multifocal dos lectores sempre acaba detectando algunha carencia. Sen embargo, son poucos os títulos que faltan neste *Informe*; quizais poidamos nota-la ausencia dalgunha peza representada polos recunchos da nosa terra no pasado ano, algunha revista nova e de pouca difusión ou algún libro publicado por Institucións, que sempre pecan de mala distribución. É inevitable en toda obra e por iso as coordinadoras, Blanca-Ana Roig Rechou e M^a Isabel Soto López, solicitan xa a colaboración dos escritores, críticos, editores e animadores culturais para que problemas desta índole se resolvan satisfactoriamente en sucesivas publicacións.

A sistematización e o carácter descritivo do *Informe* convérteno nun libro de consulta obrigatoria para todo investigador ou estudioso da literatura galega. O deseño, innovador, mesmo na cor da letra, fai agradable a lectura.

M^a do Carme Lamela Villaravid





Título: *Química experimental*
Autor: A. Rodríguez López
Editorial: Difux, S L. Santiago de Compostela, 1995
Núm. Pax.: 145
Tamaño: 23,6 x 17

A Química, como as outras ciencias da Natureza, non pode ser entendida sen algo que é totalmente intrínseco á mesma: a experimentación. Esta peculiaridade ven sendo reflectida en tódolos plans de estudo, inda que despois a realidade dos centros de ensinanza e maila programación destas disciplinas non se correspondan axeitadamente coas necesidades que unha correcta didáctica das mesmas implica.

Sen nos meter en discusións teórico-pedagóxicas (nas que, no parágrafo anterior, semellaba que íamos entrar), é incuestionable que a realización de experiencias de laboratorio é unha necesidade fundamental na didáctica dunha ciencia como é a Química. Por iso, dispoñer de bibliografía axeitada supón unha axuda inestimable para o profesorado desta disciplina. E neste senso, a obra que imos comentar cumpre, como mesmo desexa o autor no limiar, un baldeiro na bibliografía galega ó respecto.

Facer un libro de experiencias de química, inda sendo (como di A. Ro-

dríguez López) unha recompilación, non é, precisamente, un labor doado. Cadaquén téñ unhas ideas máis ou menos prefixadas do que debe se-lo traballo de laboratorio; prexuízos que normalmente veñen dados pola formación específica que se ten recibido nos estudos de licenciatura, ou mesmo por afeccións persoais. Sendo así, cada profesor de Química pode preferir determinadas experiencias que van mellor coa súa liña de traballo ou de formación. Inda así, a presentación dun conxunto axeitado de experiencias, representa sempre unha achega importante. Neste sentido, o libro de A. Rodríguez é particularmente interesante. En primeiro lugar, o autor fai unha recolleita de experiencias que abrangue practicamente o espectro desta disciplina, polo menos nos seus aspectos fundamentais (cada un pode botar de menos certas experiencias concretas, sen que por iso teña que lle poñer reparos o conxunto). En segundo lugar, as prácticas propostas están ben deseñadas, tanto no que atinxe o que vulgarmente chamamos receita, é

dicir, a explicación da práctica, como a propia presentación, ben coidada en canto a debuxos explicativos se refire.

Outro terceiro aspecto que podemos salientar é que, xunto con experiencias dabondo coñecidas, o autor nos presenta outras menos divulgadas. Tal pode se-lo caso da medida de potenciais relativos de electrodo (experiencia nº 30), a valoración conductométrica (nº 25), as de migración e mobilidade iónicas (números 36 e 37) ou a análise elemental orgánica (nº 48).

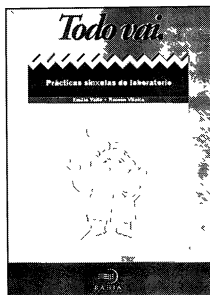
Ó desenvolvemento das prácticas corresponde o seguinte esquema: *“Cada experimento consta dun breve apunte teórico, a relación do material e reactivos necesarios, e a descrición da montaxe e desenvolvemento práctico, deixando a criterio do profesor a fixación de obxectivos concretos e a proposición de preguntas e cuestións”*.

En canto ó material proposto ó longo do libro, hai que sinalar que é sinxelo, sen que, polo tanto, poida presentar dificultades na realización dentro das posibilidades habituais nun centro de ensinanza media. O mesmo cómpre dicir dos reactivos.

Quizais a única chata que se lle pode poñer o libro é a falta dunha temporalización de cada experiencia. A valoración do tempo promedio que unha determinada práctica pode levar, é de axuda moi importante cando se pretende unha programación do labor experimental, tanto mais cando a duración real que se pode dedicar se atopa hoxe en día moi reducida. Inda así, o traballo de Álvaro Rodríguez non deixa de cubrir sobradamente os seus obxectivos e coido que ha ser ben recibido polo profesorado de Química no Bacharelato, pois méritos ten para iso.

Antonio Vidal González





Título: *Todo vai Prácticas sinxelas de laboratorio*
Autor: Emilio Vallo / Ramón Vilalta
Editorial: Bahía
Núm. pp.: 147
Tamaño: 24 x 17

A realización de prácticas con custo moi baixo (prácticas de a peseta) debe ser un dos obxectivos que deberían cumprí-los experimentos que deseñemos para os nosos alumnos de ciencias. Este obxectivo vén condicionado non só pola necesidade intrínseca de axustarnos ós escasos medios económicos con que se conta nos centros, senón, e particularmente, para facerlles ver ós nosos alumnos que experimentar e facer ciencia require de poucos medios económicos e de moito sentido común. Esta forma de ensina-los nosos alumnos debe ter como meta convencelos de que o desenvolvemento da ciencia é consecuencia, en máis do oitenta por cento, da nosa intelixencia e, o resto, dos medios técnicos para desenvolve-las nosas ideas.

O libro que hoxe presentamos, *Todo vai*, naceu coa pretensión de recoller un feixe de experimentos que se poidan realizar en calquera centro de ensino primario ou secundario, debido ó seu baixo custo e á súa facilidade. Din os propios autores que o

material dos experimentos se pode traer da casa ou mercar en ferrerías, carpinterías, etc., de modo que moitos dos aparellos (manómetros, dinamómetros, galvanómetros, cámaras fotográficas, etc.) serán realizados na clase polos propios alumnos, ou os profesores, cando é o caso, como unha parte activa do experimento. É evidente que algúns experimentos, particularmente os adicados ó ensino secundario, precisan algún material máis custoso (en especial o material de vidro para os experimentos de química: vasos, pipetas, probetas, buretas, montaxe de destilación, etc.), pero nada extraordinario que se poida escapar do presuposto do centro.

A metodoloxía seguida polos autores do libro encádrase dentro do modelo ensino-aprendizaxe. Moitos dos experimentos planeados débense facer como motivadores para a introducción dun determinado tema, de modo que é o experimento deseñado o que vai motivar un feixe de preguntas nos alumnos, de modo que necesitaremos do tema

para explicárllelas. Outros experimentos están planeados para dar resposta, ou explicar dun xeito moito máis claro, algúns conceptos adquiridos na aula.

Emilio Vallo e Ramón Vilalta ofrécennos un espléndido libro de 147 páxinas, que contén 82 desemellantes experimentos. Estes experimentos, presentados baixo a forma de prácticas, para realizar tanto no laboratorio coma na aula, serven para ilustrar moitos dos campos da física, da química e mesmo da astronomía.

Cada experimento dos presentados conta invariablemente con catro apartados obxectivos, fundamento teórico, material e procedemento. Dita presentación é moi ilustrativa para o profesor, dado que lle permite seleccionar en cada momento o experimento preciso, pero tamén lles pode servir ós alumnos de BUP como unha guía de prácticas.

Seguidamente darei conta das partes da ciencia que se presentan neste libro, adiantando que se atopa moi negado cara á física (case o 70% dos experimentos son de física), pero os autores seleccionaron o que máis lles gustou.

A MEDIDA

Comeza o libro cun capítulo onde se lle aprende ó alumno como se mide e a importancia da medida nas ciencias experimentais. Determínanse pesos e volumes e calcúlanse pesos específicos.

ASTRONOMÍA

En cinco ilustrativos experimentos preséntaselles ós alumnos o mundo da astronomía. Aprenden a contar estrelas visibles, como segui-la traxectoria dun planeta, como construír un reloxo de sol, ...

DINÁMICA

Preséntasenos esta parte da física por medio dunha vintena de experimentos. Mediante eles pódese aprender a construír un dinamómetro, comprende-las leis de Newton, estudia-la composicións de forzas, iniciarse no estudio dos movementos e a súa relación coas leis de Newton, coñece-lo principio de acción e reacción, estudia-lo péndulo e a súa validez para determinar "g", ...

HIDROSTÁTICA

Por medio de dez interesantes experimentos introdúcense e acláranse conceptos importantes da hidrostática. Apréndese a construír manómetros de auga e anemómetros, estúdiase a presión hidrostática, a presión atmosférica e os efectos prácticos que pode orixinar, ...

ENERXÍA

É o capítulo máis longo do libro, cunha vintena de experimentos que amosan a transformación das enerxías,

a dilatación dos gases e dos sólidos, a relación calor temperatura, a transición de calor, ...

ONDAS

O tema da ondulatoria preséntase mediante oito experimentos, nos que se contabiliza algúns dedicados a falar da óptica e a formación de imaxes.

ELECTROMAGNETISMO

En oito experimentos ensínase a construír un detector de carga eléctrica, unha pila de pataca ou de limón, un electroimán, un galvanómetro. Ensínase como se producen as atraccións e repulsións eléctricas, que son disolucións conductoras, cal é o experimento de Oersted, ...

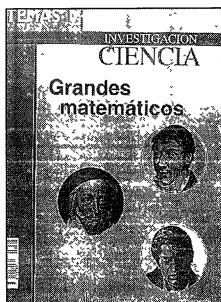
QUÍMICA

Son case vinte experimentos, que amosan experimentalmente moitas das operacións básicas da química: extracción, destilación, cristalización, etc. Ensínase a traballar con disolucións e amósanse algunhas interesantes reaccións. Este é o capítulo quizais máis frouxo do libro; pero sempre a presentación da química, como ciencia experimental nos niveis do ensino elemental, semella ser moi complicada.

Remato agradecéndolles ós autores o agasallo que significa a publicación dun libro tan interesante para todos cantos estamos preocupados por unha mellora da calidade do ensino das ciencias experimentais, e ánimoos para que continuen con esta importante tarefa.

Manolo R. Bermejo





Este libro trátase dunha recompilación de artigos aparecidos na coñecida publicación periódica *Investigación y Ciencia* e adicados ó mundo das matemáticas. Consta de catorce traballos sobre matemáticos eminentes, e mais unha introducción: un resumo dunha conferencia de Henri Poincaré, “A creación matemática”, pronunciada a primeiros de século. As figuras escollidas son Leonardo de Pisa, Fermat, Monge, André Weil, Gauss, Fourier, Cauchy, Escher e Penrose, Galois, Cantor, Frege e Ramanujan. Como pasa con toda escolma, pódese coincidir ou non cos seus autores; un posible defecto é que non haxa ningún representante do mundo antigo, que nas matemáticas acadou cumes que aínda agora asombran; mais polo equilibrio dos temas tratados, polo prestixio dos autores (o artigo sobre Descartes, por exemplo, é de A.C. Crombie, coñecido autor da *Historia da Ciencia de Santo Agostiño a Galileo*), polas excelentes ilustracións do texto e, *last but not least*, pola inserción dos matemáticos estudados nas súas coordenadas histó-

Título: *Grandes Matemáticos*
Autor: Varios autores
Editorial: Prensa Científica, Barcelona, 1995
Colección: Temas
Núm. pp.: 128
Tamaño: 28 x 21

ricas, políticas e culturais, é unha obra recomendable para tódolos que estean interesados na historia das ideas científicas en xeral. Pódese concibir, ademais, como unha introducción, unha boa ollada de conxunto, a historias da matemática de contido máis xeral (Boyer, Kline, etc.).

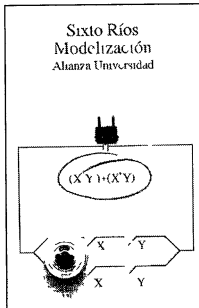
Neste punto gustaríame preguntar algo. ¿Quen é o público potencial de publicacións deste tipo? Falamos antes de formación non especializada, pero non debemos pensar que estes traballos son doados de ler para estudantes do Bacharelato e aínda do COU. Serían, en todo caso, materiais para un estudio dirixido polo profesor se actividades deste teor tivesen un lugar nas aulas. Xa que logo, o auditorio queda limitado a matemáticos, profesores de matemáticas (tomo prestada a definición de Dieudonné: matemático é o que ten publicada unha demostración non trivial), científicos (ou estudantes de carreiras científicas) e persoas cunha certa formación matemática e interese pola historia do pen-

samento matemático (algúns mestres, estudantes de filosofía da ciencia, etc.), que seguramente serán poucas. En resumo, e de melancólica conclusión, un ten a impresión de que malia a abundancia da literatura que nos ocupa e a súa calidade, en farto contraste co baleiro de hai uns anos, o mundo das matemáticas segue a ser profundamente descoñecido. As outras ciencias teñen a posibilidade da vulga-

rización, ás veces perigosa e aínda fraudulenta, que parece vedada para as matemáticas. Quizais sexa un problema ligado á mesma abstracción dos seus conceptos e logros, pero o feito é que para moitas persoas de cultura media (¡incluídos tantos alumnos que as padecen!) as matemáticas constitúen unha disciplina allea e inintelixible.

José Alberto Berriochoa Esnaola





Título: *Modelización*
Autor: Sixto Ríos
Colección: Alianza Universidad
Editorial: Alianza Editorial, Madrid, 1995
Núm. pp.: 331
Tamaño: 20 x 13

Un dos significados de modelar é, segundo o Dicionario da Real Academia Española de la Lengua, “configurar o conformar algo no material” ou tamén “ajustarse a un modelo”. Estes modelos non teñen por que ser materiais. O Dicionario devandito acepta de significado para modelo “Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja (por exemplo, la evolución económica de un país), que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento”. Este é tamén o significado que se lle atribúe nas matemáticas. Entre as entradas do dicionario non están nin a palabra “modelizar” nin a súa derivada “modelización”; termos que utiliza o autor neste texto para se referir a “modelar” e “modelado”. No limiar do libro aclárase o seu significado cando se enuncia: “la modelización matemática es un proceso mental que conduce a convertir un problema opaco de la realidad en un problema clarificado matemático, de modo que resolviendo éste se consiga una solución o, al menos, un buen conocimiento del primero”.

Tamén no limiar, o autor expón a súa preocupación pola educación matemática, e diferencia claramente entre o tipo de formación que deben recibilos matemáticos (“que deben ser siempre una bajísima proporción de la población estudiantil”) e maila que debe recibilo cidadán medio. A corrente actual (o autor súmase a ela) postula que o ensino elemental da matemática debe estar ligado á resolución de problemas da vida diaria, das ciencias sociais, da física, etc.; e por contraposición non debe pór énfase nas cuestións formais e teóricas, nin presentalas desligadas dos problemas reais, porque o coñecemento só adquire valor na medida en que se pode utilizar para resolver problemas. Esta é unha das interpretacións do significado que deben te-las matemáticas para os non matemáticos.

Esta utilización do coñecemento matemático para resolver problemas prácticos facilítala agora a existencia dos ordenadores. Na metodoloxía que utiliza o libro vese ben ese papel. Os

algoritmos tradicionais de cálculo, de resolución de ecuacións, de representación gráfica, etc. pasan a un segundo plano, porque o ordenador non os resolve. Por outra banda, o ordenador tamén facilita o proceso de obtención do que o autor denomina "modelos empíricos" previos ós modelos matemáticos.

Tamén se alude no discurso deste libro a un dos aspectos importantes da reforma dos currículos: os contidos actitudinais referidos á valoración das matemáticas como ciencia necesaria e útil para resolver problemas de índole moi diversa. O autor mantén que educando os alumnos na modelización do tipo de problemas antes descrito, "el hombre medio tendría un concepto sobre la necesidad, el interés y el poder de las matemáticas muy superior al que tiene en la actualidad"

O libro vén destinado, segundo palabras de Sixto Ríos, "al hombre educado de nuestro tiempo y, también, a los alumnos que inician sus estudios en aquellas Facultades con alguna relación con las Matemáticas, que puede decirse que hoy son casi todas". Opino que é tamén un bo libro para os profesores de matemáticas de tódolos niveis, sobre todo para os máis reticentes cos postulados dos novos currículos de matemáticas. Pode ser un exemplo bo para eles -e para todos- que un dos nosos matemáticos máis nomeados enfoque os diversos contidos "conside-

rando como puntos de vista secundarios las técnicas matemáticas (Álgebra, Probabilidades,...)", adoptando de fío conductor da proposta "los ejemplos reales clasificados por sus objetivos generales: crecimiento, equilibrio, organización, sistema, incertidumbre, azar, caos, inferencia, decisión, optimización, juego,...".

O libro está dividido en 12 capítulos. O primeiro -"Modelos e modelización"- é de carácter máis xeral e nel trátanse os diferentes tipos de modelos e mailo proceso de modelización. Para iso trabállase sobre un exemplo -unha excursión en bicicleta- e chéganse a describir tódalas etapas que compoñen ese proceso. Das tres posturas que aceptan habitualmente os científicos ante a modelización -idealista, pragmática e realista- o autor adopta a terceira, unha postura intermedia entre as outras dúas, porque usa "los ajustes a los datos como metodología inicial, no terminando aquí sino tratando de llegar a un modelo explicativo de la realidad, modelo que siempre se considera provisional, pues nuevos datos pueden inducir a modificaciones posteriormente".

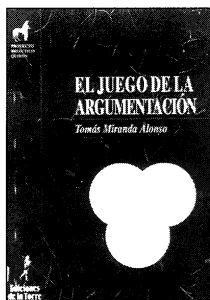
Os diversos problemas reais abórdanse no resto dos capítulos, "Crecimiento e equilibrio"; "Circuitos, linguaxes, conxuntos"; "Organización, comunicación, grafos, algoritmos"; "Modelos probabilísticos"; "Modelos de simulación e método de Monte-

carlo"; "Inferencia estatística"; "Programación e optimización"; "Procesos de decisión"; "Xogos de estratexia"; "Da astroloxía ó Sputnik"; "Sistemas dinámicos", seguindo as etapas da modelización descritas no capítulo primeiro. Tódolos capítulos rematan cun apartado titulado "Ejercicios, proyec-

tos, notas y comentarios", no que os lectores interesados teñen material moi variado para exercitar, ampliar, afondar e investiga-las diferentes cuestións tratadas.

José Luis Valcarce Gómez.





Título: *El juego de la argumentación*
Autor: Tomás Miranda Alonso
Editorial: Ediciones de la Torre, Madrid, 1995
Colección: Proyecto Didáctico Quirón
Núm. pp.: 158
Tamaño: 24 x 16

Este libro diríxese en primeiro lugar a todos aqueles profesores que, sen ter unha formación específica en lóxica, estean traballando ou queiran traballar co Programa “Filosofía para niños” de Matthew Lipman. A finalidade do devandito programa consiste en posibilita-los seguintes obxectivos:

- * Axudar a formar persoas reflexivas e críticas, prestándolle unha especial atención á lóxica.

- * Facilitarlle ó profesor o labor de lles aprender a pensar ós seus alumnos.

O autor, Tomás Miranda, pretende facer unha exposición sistemática da lóxica que “xorde” nas novelas do citado M. Lipman:

- *El descubrimiento de Harry*, dirixida ós nenos de 10-12 anos, aínda que pode ser utilizada en calquera curso da ESO para posibilita-la discusión e a investigación sobre problemas lóxicos na clase. O mestre dispón dun manual de exercicios e de investigación

filosófica para profundar nos temas que suxire a novela.

- *Lisa*, para os alumnos nos dous últimos cursos da ESO, que se centra nos problemas éticos e ten moi en conta a dimensión argumentativa e dialo-gal que vai unida a toda reflexión moral. Esta novela vén acompañada de investigación ética e un manual de exercicios para facer na clase.

Faise unha *análise en contexto* (razoamento e diálogo) e *en situacións reais de comunicación* (actos de fala concretos avaliábeis non só dende os puntos de vista sintáctico e semántico, senón tamén o pragmático), ademais de ocuparse das *relacións formais* que se dan no discurso.

A segunda intención do autor diríxese a aqueles estudantes e estudiosos que se queiran introducir na chamada “teoría de la argumentación”, condicionada - como todo xogo- por unhas regras e unha práctica necesaria para conseguirla competencia argu-

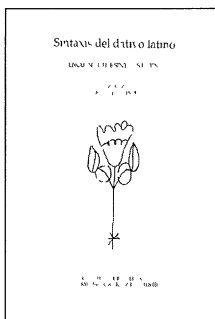
mentativa. Así, este traballo pode servir de axuda ou apoio teórico para aqueles profesores que queiran tomar en serio a práctica coidadosa da arte da argumentación nas súas clases.

Resumindo, pódese falar dunha aproximación do home á verdade a través da linguaxe e do intercambio comunicativo cos demais seres racionais.

Ensinar a pensar mediante o diálogo; ensinar a presentar razóns e a ter en conta as razóns dos demais: a escola como unha comunidade de argumentadores que se esforzan para acadar logros, acordos ...

José Raposeiras Correa





Neste volume recóllese unha selección das comunicacións e debates sobre diversos aspectos da sintaxe do dativo latino, desenvolvidos nunha reunión de carácter monográfico que organizaron en Xuño do ano 1994 o Grupo de Lingüística Latina da Universidade de Barcelona e mailo Grupo de Sintaxe Latina da Universidade Autónoma de Madrid. Cada comunicación foi acompañada dun comentario crítico elaborado por algún dos participantes, e un debate posterior do que tamén se fai resumo nas actas. Asemade, instouse a tódolos asistentes a responder un cuestionario relativo a problemas da sintaxe do dativo e do estudio xeral dos casos latinos.

Respecto ó contido das comunicacións, o profesor Benjamín García Hernández distingue en xeral para o dativo dúas funcións sintácticas: a de complemento do verbo, na que entrarían tanto o dativo complemento indirecto como o chamado "dativo posesivo", e maila de complemento de frase, desempeñada por todos aqueles dati-

- Título:** *Sintaxis del dativo latino*
Trabajos y Discusiones del I
Encuentro de Sintaxis Latina
Madrid, 10-11 Junio de 1994
- Autores:** M^a Esperanza Torrego, Pere J Quetglas, Empar Espinilla (eds)
- Editorial:** Universidad Autónoma de Madrid-Universitat de Barcelona, 1995
- Núm. pp.:** 137
- Tamaño:** 16,6 x 24,6

vos máis desligados da predicación nuclear, como son o dativo ético, o de punto de vista e o de finalidade nas construcións de dobre dativo. Paralelamente atribúelle a este caso dúas funcións semánticas: a de destinatario e a de destino, segundo os substantivos en dativo pertencen respectivamente ás clases +animado ou -animado. No que toca ó dativo dependente de verbos como *nocere*, *fauere*, etc, prodúcese unha certa interferencia entre esquema sintáctico e función semántica, porque o dativo, sen deixar de significala noción de destinatario, actúa sintacticamente como complemento do verbo de xeito análogo a como o faría o acusativo dos verbos plenamente transitivos. Esta interferencia explícase pola afinidade semántica entre o lexema verbal e a propia significación que comporta o dativo.

Referido a este último punto chega a parecidas conclusións o profesor José Luis Moralejo. Fronte á relación só sintáctica que manteñen un verbo transitivo e o acusativo obxecto,

o dativo complemento de verbos como *nocere* está sometido a unha dobre rección, sintáctica por ser complemento verbal obrigatorio, e semántica por designa-la persoa interesada nun tipo de predicacións que, de seu, expresan un contido relativo á noción de interese. Polo tanto, dende o punto de vista semántico esta rección resulta, aínda que redundante, plenamente xustificable; sintacticamente en cambio é innecesaria, e demóstrao a paulatina substitución do dativo polo acusativo como complemento obrigatorio deste tipo de verbos.

Tamén o profesor José Miguel Baños diferencia as funcións semánticas de beneficiario e de finalidade nas construcións de dobre dativo do tipo de *iste ceteris Siculis odio est, ou milites subsidio oppidanis mittit*, pero complementando o criterio semántico-clasemático proposto por García Hernández coa aplicación dos test gramaticais da conmutación, a coordinación e a aposición. Discrepa, pola contra, na adscripción a cada dativo das súas respectivas funcións sintácticas, porque non entende o dativo de finalidade como complemento de frase, senón que concibe para el un estatuto funcional “nuclear”, similar ó atributo das predicacións copulativas ou ó predicativo no caso das predicacións directivas; referente ó dativo de persoa, non funcionaría nestas construcións como un caso adverbial, senón que

mantería unha relación de dependencia adnominal con respecto ó dativo de finalidade.

Practica un coidadoso deslinde entre os planos da sintaxe, a semántica e a pragmática o profesor Antonio Martín Rodríguez no seu estudio sobre a dobre construción posible co verbo *donare*: *aliquem aliqua re donare / aliquid alicui donare*. Dende o punto de vista referencial, estas expresións son equivalentes. Pero coa axuda dunha serie de test gramaticais, pódese demostrar que no primeiro caso *donare* compórtase como un verbo do mesmo campo semántico que *ornare* ou *decorare*, e no segundo funciona como un mero *verbum dandi*. Tocante á distribución de ambos esquemas, o autor observa que *donare* (=ornare) é maioritario na lingua da comedia e da prosa republicana, e *donare* (=dare) predomina entre os poetas da época de Augusto, pero non queda dabondo claro se isto sucede por condicionamentos diacrónicos ou diafásicos.

Ó chamado “dativo posesivo” adícalle a súa comunicación o profesor Javier Iso Echegoyen. Aplicando métodos estatísticos, demostra que nas oracións do tipo *liber mihi est* a única restricción semántica operante é a que afecta ó dativo, obrigatoriamente caracterizado como + persoa/personificable, aínda que na prosa clásica é tamén notable o predominio do suxeito abs-

tracto sobre o concreto. Respecto á diferenza que mantén esta construción coa de *habere* + acusativo, admite que entre ámbalas dúas media unha relación de diátese sintáctica, pero reserva para a de dativo a especificación semántica de *dispoñibilidade compartida*, diferente da noción de *dispoñibilidade exclusiva* propia do verbo *habere*. Por outra banda, este mal chamado "dativo posesivo" é unha construción en clara regresión xa na época clásica, fenómeno para o que o autor arbitra unha suxestiva explicación sociolóxica: o predominio dos procedementos sintácticos que garanten a expresión da posesión é a correspondencia lóxica da progresiva complexización da sociedade romana, na que o "ter" se impón sobre o "ser".

Por último, o profesor Marco Antonio Gutiérrez Galindo, con base en criterios só semánticos, realiza un intento de englobalo dativo de dirección dentro dunha concepción global do dativo. Diferencia para iso tres tipos de movemento: o real, o movemento como obxectivo e o movemento como intención. Estes tres tipos responden ás características semánticas dos actantes: móbil +/-persoa, +/-direccionable; término +/-persoa, +/-localizado. Á luz desta clasificación examina a casuística dun xeito máis intuitivo ca sistemático, e descobre que na meirande parte dos exemplos ten lugar unha focalización da noción de intere-

se. Naqueles casos nos que os actantes están marcados negativamente, v.g. *it clamor caelo*, prodúcese unha localización multiexpresiva ou poética. Do anterior, o autor conclúe a necesidade de buscar para os diferentes tipos de dativo un mínimo común denominador máis abstracto cá noción de interese, que ben podería ser, *suxire*, a de subxectividade, especificable nas de interese e intención.

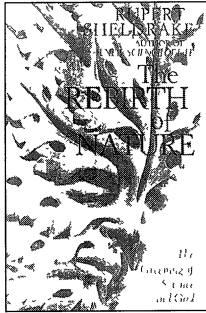
Á luz destes estudos e dos debates que propiciaron podemos concluílo difícil que é atopar esa rúbrica común que poida englobalos diversos usos dun caso aparentemente ben marcado como o dativo. Se se me permite sumarme á discusión, aínda que sexa a distancia e a destempo, diría que dende un punto de vista formal parece claro que o dativo pode aparecer en diversos esquemas sintácticos desempeñando polo menos catro funcións: complemento adnominal, complemento obrigatorio do verbo (=argumento), complemento facultativo do verbo (=satélite adxunto) e complemento do conxunto da predicación (=satélite disxunto). Dende o punto de vista semántico, habería que distinguir entre a significación que aporta de seu a marca casual e as especificacións que imponen tanto os lexemas do substantivo en dativo como sobre todo o tipo de predicación da que dependa en cada nivel de análise. Deste xeito, a posibilidade de conmutar ou coordina-lo

membro en dativo con estruturas sintácticas como AD + acusativo, VT final, etc. invita a lle asignar a este caso un valor semántico que poderíamos caracterizar xenericamente como prospectivo. Agora ben, o feito mesmo de que existan en latín mecanismos alternativos para expresa-la idea de pros-

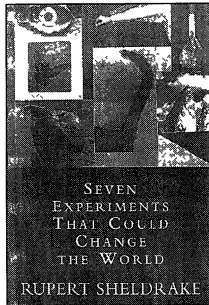
pección obriga a admitir para o dativo unha especificidade semántica adicional: a de expresar un alto grao de implicación do termo na predicación.

Fernando González Muñoz





Título: *El renacimiento de la naturaleza* (trad. de Jorge Piatigorsky).
Autor: Rupert Sheldrake
Editorial: Paidós, Barcelona, 1994
Núm. pp.: 266
Tamaño: 24 x 16



Título: *Siete experimentos que pueden cambiar el mundo* (trad. de Luis M. Romano Haces).
Autor: Rupert Sheldrake
Editorial: Paidós, Barcelona, 1995
Núm. pp.: 280
Tamaño: 24 x 16

Aristóteles e os vitalistas dicían que a organización dos organismos vivos lévase a cabo por unha entelexuía (que ten un fin en si mesma). Para Aristóteles, a entelexuía vexetal é unha alma vexetativa responsable da forma e crecemento; nos animais engádesse unha alma sensitiva causante da percepción, sensación e instintos, e no home engádesse, ademais, unha alma racional.

Os hindúes e os teósofos falan do etérico, vital ou morfoxenético (Steiner), que emana a aura vital vista por fotografía Kyrlian. É a base da acupuntura.

Nun ser vivo, a morfoxénese a partir do zigoto lévase a cabo nunha paisaxe epixenética espacio-tempo onde aparecen novas estruturas. Nesta paisaxe hai bifurcacións ou vales: vías canalizadas de cambio de desenvolvemento dunha célula, tecido ou órgano, chamadas *creodas* (por Waddington e Thom) ou **campos morfoxenéticos** (por Gurwitsch). Un exemplo é o ápice de crecemento do talo vexetal, onde a partir dun meristemo de células indiferenciadas se producen órganos (como as follas) e as células especializadas.

O doctor A. R. Sheldrake exerceu a fisioloxía vexetal en Cambridge, a máis de ter sido membro da *Royal Society* e filósofo. Leva escrito diversos libros nos que expón a súa teoría da causación formativa por resonancia mórfica de campos morfoxenéticos. Esta teoría afirma que os campos morfoxenéticos se estabilizan a medida que se repiten os procesos materiais ós que dan lugar. Parte da premisa implícita de que a inercia da materia se debe ó éter subxacente (materia escura) e que iso confere unha memoria. Os campos morfoxenéticos ou de materia, ademais de organizar procesos vitais, serían memorias colectivas. Canto máis se repite un fenómeno ou un tipo de organismo, máis probabilidades existirán de que se volva repetir, por resonancia do seu campo morfoxenético con formas pasadas ou existentes en lugares distintos. A influencia destes campos actúa a través do espacio e do tempo e é a responsable da forma de cada especie. Tamén hai campos moleculares e atómicos.

Sábese que existen xens codificadores de proteínas que determinan a forma por crecemento diferencial en distintas direccións, e xens homeóticos nos que os produtos determinan os tipos de estrutura que se ha de formar, pero non se sabe como o fan. Segundo esta teoría, estas proteínas actúan como antenas que sintonizan campos morfoxenéticos.

A resonancia mórfica presaxia un cambio na dominancia xénica conforme o número de veces que se repita un mutante (cantos máis houber, máis dominante será a mutación). Polo tanto, se un mutante fose favorecido pola selección natural, a evolución da dominancia non necesitaría involucrar xens modificadores, como acontece na hipótese de Fisher.

A converxencia evolutiva tamén se podería explicar segundo esta hipótese (ó adoptaren os seres vivos hábitos vitais que actuarían como antenas sintonizadoras de campos morfoxenéticos máis fortes de formas exitosas co mesmo hábito de vida).

A causación formativa esclarece o que determina os lugares de produción e a distribución de reguladores de crecemento vexetais, como a auxina (producida principalmente por transformación espontánea, non enzimática, a partir do triptófano, liberado por proteólise). Hai experimentos que apoian esta hipótese, como a herdanza axénica dalgúns caracteres adquiridos e un campo ou "alma grupal" nos insectos sociais.

El renacimiento de la naturaleza resume a historia da ciencia desde un punto de vista holístico e ecoloxista, de xeito semellante ó que se describe no libro *A aparición das ciencias naturais e o seu desenvolvemento posterior*, de Steiner, pero xa actualizada.

Sheldrake reivindica a creatividade da natureza.

De xeito parecido a Aristóteles, o autor ampliou o concepto de campo morfoxenético a campo mórfico, englobando tamén campos motores, de conducta e mentais.

O seu concepto de campo morfoxenético non segue a diferenciación teosófica entre unha enerxía vital, un substrato espacio-temporal (tetradiimensional) por onde esta circula, que permite a integración do organismo (corpo etérico ou morfoxenético) e un axente organizador e informador (espírito elemental ou forzas etéricas formativas en Steiner). En relación con

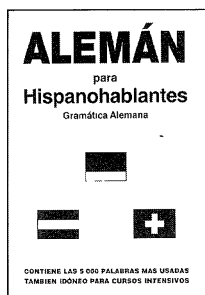
isto, hai arquetipos como ideas estáticas (Platón) ou os evolucionados por metamorfose (Goethe).

O libro *Siete experimentos que pueden cambiar el mundo* propón ensaios ó alcance de calquera persoa; trátase, con isto, de demostrar a existencia dos campos mórficos e de reivindicar a parapsicoloxía (como ciencia experimental), e a democratización da ciencia.

Ámbolos dous libros expoñen como a ciencia pasou de ser perseguida a perseguidora, e a bioloxía de positivista a dogmática.

Alvaro García

E



Este libro está xa na súa segunda edición -a primeira data de 1992- e está tendo unha divulgación moito máis ampla da que tivo a primeira e incluso, segundo se anuncia nesta obra, xa está en preparación unha terceira edición ampliada en tres volumes, todo o que parece avalar unha boa acollida. É curioso que, fronte á tradicional escasez de métodos ou gramáticas alemáns adicadas especificamente a hispanofalantes, en poucos anos teñan xa saído tres gramáticas (G. Ruipérez, *Gramática Alemana*, Madrid, Cátedra, 1992; *Programm. Alemán para hispanohablantes*, de B. e R. Corcoll, Barcelona, Herder, 1994), aínda que con perspectivas e pretensións moi diferentes. Este feito, entre outros moitos, testemuña (a pesar da case nula representación do alemán no ensino estatal, no que continúa tendo a consideración de "lingua exótica") o interese crecente que nestes últimos anos, especialmente despois da reunificación, está a despertar a lingua alemana no mercado hispanofalante.

Título: *Alemán para hispanohablantes Gramática alemana*
Autor: Werner Theo Braun
Editorial: Oberth Elohim, Las Palmas, 1991
Núm. pp.: 550
Tamaño: 21 x 15

O autor é un alemán residente en Canarias e con longa experiencia no ensino do alemán a hispanofalantes.

O libro consta de 23 leccións. As leccións 1 á 21 teñen unha estrutura similar e divídense en cinco seccións fixas:

A) Parte gramatical. Esta parte é a que dá título ás leccións, e nela están explicados os fundamentos da gramática alemana; as explicacións están feitas de forma sinxela, fuxindo dos termos gramaticais menos usuais, e ilustradas con exemplos. Ás veces, o excesivo afán de simplificación leva ó noso entender a certas imprecisións nas explicacións. B) Vocabulario. Esta parte comprende unha media de 160 vocábulos por lección; en total, segundo se sinala na portada, o libro contén as 5.000 palabras máis usadas en alemán, acompañadas dos seus significados en español. É ésta a parte que mais peso ten o longo do libro, tanto en extensión coma en elaboración, e aquí pode

atopa-lo docente de alemán unha chea de material valioso. Os significados españois das palabras están bastante pormenorizados, e o autor non se limita a dar un único sentido ou o máis xeral, senon que procura da-la totalidade das acepcións base que a palabra ten en español, resaltadas tipográficamente en negra, acompañadas ademais dunha serie de sinónimos agrupados en torno a esa significación básica. Por exemplo, dun verbo como *erscheinen* (p. 467) recóllese a totalidade dos seus significados básicos: 'publicarse', 'presentarse', 'parecer', 'figurar', ademais dunha reia de significados secundarios.

Cómpre salienta-lo feito de que no vocabulario se recollen tamen expresións e palabras cun uso limitado a certas zonas de Alemania, de Austria ou de Suíza. Así, na páx. 41, ademais da forma standard das *Brotchen*, 'bolño de pan', aparecen tamén as formas dialectais *der Weck* (suroeste de Alemania) e *die Semmel* (Baviera e Austria).

Paralelamente, as traducións recollen tamén xiros propios do español de Latinoamérica.

O que é realmente unha pena e que este valioso material non estea convenientemente organizado, xa que as palabras non están ordenadas con ningún criterio, nin alfabético nin temático, nin por orde de aparición en texto ningún, xa que non o hai, o que dificulta ou imposibilita -dada a ampli-

tude do libro- a consulta ulterior, e só serve para o seu estudio memorístico lección a lección, o que constitúe un labor pouco menos ca imposible. Esta dificultade de consulta non se repara índice de palabras que aparece ó final do libro, xa que se limita a indica-la lección na que unha palabra aparece e, dada a amplitude das leccións e a falta de calquera outra precisión, fai este índice pouco útil para a localización dunha palabra concreta.

C) Exemplos. A terceira parte das leccións consiste nunha serie de frases alemanas coa súa tradución española ó lado, unha tradución sempre ben precisa, coas que se ilustran fundamentalmente os temas de gramática tratados na lección e unha pequena parte do seu vocabulario.

As partes D) e E) son exercicios sobre o tratado na lección. Os exercicios consisten exclusivamente en traducións directas e inversas de frases curtas, ó primeiro, que se van ampliando e aumentando en dificultade ó longo do libro. Trabállase especialmente a parte gramatical tratada na lección, non tanto a lista de vocabulario posto que ésta é moito máis extensa.

A última lección (a 23) non se adapta a este esquema. Carece de parte gramatical e consiste nunha ampliación do vocabulario, exposto da forma que xa comentamos, que abarca unhas 170 páxinas (585-750).

O libro remata cun índice alfabético de palabras aparecidas ó longo do libro, que xa comentamos anteriormente. Unha casete acompaña a obra e nela está recollida a pronunciación dalgunhas palabras; pero resulta confusa xa que en ningún lado, nin na cinta nin no libro se ubica que palabras se reproducen.

O autor concibe a obra como un método de aprender alemán, baseado nun procedemento meramente deductivo: a aprendizaxe previa de regras gramaticais, para ir posteriormente á súa aplicación práctica na lingua, tal como o propio autor declara no prólogo (p. 7). Aínda subscribindo a súa afirmación de que sen gramática non se pode aprender unha lingua, sen embargo poderían-selle facer importantes obxeccións metodolóxicas:

-a aprendizaxe dunha lingua ex-tranxeira non se pode basear, exclusivamente, no método deductivo; senon que hai que, paralelamente, fomentar no alumno certa conciencia lingüística que lle axude a formular frases gramaticalmente correctas.

-a comparación coa lingua materna, mediante a traducción, é un exercicio esporádico moi conveniente pero non pode constituí-lo eixo da aprendi-

zaxe, pois dá lugar a constantes fallos por interferencias coa lingua materna.

- a recomendación de aprende-la sección de vocabulario de memoria (p. 8), tampouco nos parece axeitada. A aprendizaxe memorística dunha serie de listas interminables de palabras sen contexto (¡unhas 5.000 no libro!), é un labor imposible.

Por todo isto, non o cremos axeitado nin para a aprendizaxe individual -carece ademáis das solucións ós exercicios propostos-, nin como libro do alumno en ensino secundario ou universitario.

Máis útil resulta como libro de consulta para o profesor, sobre todo como fonte de exercicios e exemplos; e tamén, eventualmente, para os alumnos, aínda que tería que mellora-la ordenación e a presentación, xa que a localización dunha palabra ou unha explicación gramatical é enormemente dificultosa. Fóra do ensino regulamentado, pode ser de gran axuda como libro de consulta para persoas que desexen entenderse con alemáns no campo do turismo ou vivir en países alemánfalantes, xa que estes dous temas son os máis representados no vocabulario.

Irene Doval Reixa





***Novidades
Editoriais***

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Lingua e Literatura

Ana María Platas Tasende

LINGUA

- AA VV, *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filoloxía Románicas VII*, A Coruña, Fundación Barrié de la Maza, 1996
- AA VV, *Anuario de estudos literarios galegos 1995*, Vigo, Galaxia, 1996
- AA VV, *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*, Barcelona, Bibliograf, 1996
- AA VV, *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española*, Bibliograf-Universidad de Alcalá de Henares, 1996
- AA VV, *El peso de la lengua española en el mundo*, Marqués de Tamarón (dir), Universidad de Valladolid, Fundación Duques de Soria, INCIPE, 1996
- AA VV, *Primer Congreso Internacional de AESLA el español, lengua internacional*, Murcia, Gutiérrez, 1996
- Albuquerque García, Luis, *El arte de hablar en público Seis retóricas famosas del siglo XVI*, Madrid, Visor, 1995
- Bañón Hernández, Antonio-Miguel, *Racismo, discurso periodístico y didáctica de la lengua*, Universidad de Almería, 1996
- Bertucelli Papi, Marcella, *¿Qué es la pragmática?*, Barcelona, Paidós, 1996
- Conde, Juan Luis, *El segundo amo del lenguaje Fundamentos del lenguaje para creadores*, Madrid, Escuela de Letras, 1996
- Cortés, Luis, e Esperanza López, *Los procedimientos sintácticos en la producción de textos*, Barcelona, Octaedro, 1996
- Courtés, Joseph, *Análisis semiótico del discurso del enunciado a la enunciación*, Madrid, Gredos, 1996
- Egido Fernández, Cristina, *El sistema verbal en el romance medieval leonés*, Universidad de León, 1996
- Fernández Rey, Francisco, e Hermida Gulias, Carme, *A nosa fala Bloques e áreas lingüísticas do galego*, Santiago, Consello da Cultura Galega, 1996
- Ferreiro Fernández, Manuel, *Gramática histórica galega*, Santiago, Larovento, 1996
- Ferro Ruibal, Xesús, e Casares Mouriño, Carlos, *Cadaquén fala coma quen é Reflexións verbo da fraseoloxía enxebre*, A Coruña, Real Academia Galega, 1996
- Forgas Berdet, Esther (coord), *Léxico y diccionarios*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, 1996

- Fornés, Mercedes, *La interacción de factores textuales. Una reinterpretación de la denominada "coordinación distributiva"*, Pamplona, Universidad de Navarra, 1996
- Freixeiro Mato, Xosé Ramón, *Os diminutivos en galego*, Vigo, A Nosa Terra, 1996
- Fuentes Rodríguez, Catalina, *Aproximación a la estructura del texto*, Málaga, Agora, 1996
- Gallardo Paúls, Beatriz, *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Episteme, 1996
- Galmés de Fuentes, Alvaro, *Influencias sintácticas y estilísticas del árabe en la prosa medieval castellana*, 2ª ed corr e aum, Madrid, Gredos, 1996
- Hub Faria, Isabel, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1996
- Kock, Josse de, e outros, *De la relatividad en la lingüística*, Universidad de Salamanca, 1996
- *Linguística contrastiva*, Universidad de Salamanca, 1996
- Kotschi, Thomas, e outros (eds), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Iberoamericana, 1996
- Lipski, John M, *El español de América*, Madrid, Cátedra, 1996
- Lorenzo, Emilio, *Anglicismos hispánicos*, Madrid, Gredos, 1996
- Martínez Celdrán, Eugenio, *El sonido en la comunicación humana introducción a la fonética*, Barcelona, Octaedro, 1996,
- Moliner, María, *Diccionario de uso del español*, PC CD-ROM, Madrid, Gredos, 1996
- Morínigo, Marcos A, *Diccionario del español de América*, Madrid, Anaya & Mario Muchnik, 1996
- Nieto Manjón, Luis, *Diccionario de términos taurinos*, Madrid, Espasa-Calpe, 1996
- Ortega Arjonilla, Emilio, *Apuntes para una teoría hermenéutica de la traducción*, Universidad de Málaga, 1996
- Ortega Arjonilla, Emilio, e Elena Echevarría Pereda, *Enseñanza de lenguas, traducción e interpretación*, Universidad de Málaga, 1996
- Padilla Valencia, José María (ed), *Encuentro Internacional de Académicos de la Lengua Española*, Huelva, Diputación, 1995
- Reiss, Katharina, e Vermeer, Hans, *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, Madrid, Akal, 1996
- Rojo, Guillermo, *As linguaxes dos medios de comunicación escritos en Galicia*, Santiago, LEA, 1996
- Sacau Rodríguez, Gerardo, *Os nomes da terra de Vigo*, Vigo, Instituto de Estudios Vigueses, 1996
- Santoyo Mediavilla, Julio César, *El delito de traducir*, Universidad de León, 1996
- Seco, Manuel, e Gregorio Salvador, *La lengua española, hoy*, Madrid, Fundación Juan March, 1996
- Segoviano, Carlos (ed), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 1996
- Serradilla Castaño, Ana María, *Diccionario sintáctico del español medieval*, Madrid, Gredos, 1996
- Serrano, María José, *Cambio sintáctico y prestigio lingüístico*, Madrid, Iberoamericana, 1996

Siguán, Miquel, *La Europa de las lenguas*, Madrid, Alianza Editorial, 1996

Studer, Jurg, *Oratoria El arte de hablar, disertar, convencer*, Madrid, El Drac, 1996

Torres, José Carlos de, *Diccionario del arte de los toros*, Madrid, Alianza Editorial, 1996

Varela, Fernando, e Hugo Kubarth, *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos, 1996

Wotjak, Gerd (ed), *El verbo español aspectos morfo-sintácticos, sociolingüísticos y léxico-genéticos*, Madrid, Iberoamericana, 1996

NARRATIVA

AA VV, *Tristán e Iseo*, Madrid, Siruela, 1996

Alcalá, Xavier, *Código morse*, Vigo, Xerais, 1996

Aldecoa, Ignacio, *El fulgor y la sangre*, prólogo de José Manuel Caballero Bonald, Madrid, Espasa Calpe, 1996

Alexandre, Marilar, *Lobos nas illas*, Vigo, Xerais, 1996

Alemán Velasco, Miguel, *Si el águila hablara*, México, Diana, 1996

Alvarez Cáccamo, Xosé María, *A luz dos desnortados*, A Coruña, Espiral Maior, 1996

Alvarez Gándara, Darío, *O fracaso de Lázaro Evia*, Vigo, Edicións do Cumio, 1996

Amis, Martín, *La información*, traducción de Benito Gómez Ibáñez, Barcelona, Anagrama, 1996

Antoñana, Pablo, *Relato cruento*, Pamplona, Pamiela, 1996

Aparicio, Juan Pedro, *Malo en Madrid o el caso de la vuda polaca*, Madrid, Alfaguara, 1996

Araújo, Emilio, *Tempos serodios*, Vigo, Edicións do Cumio, 1996

Atxaga, Bernardo, *Esos cielos*, Barcelona, Ediciones B, 1996

Banks, Russell, *La ley del hueso*, traducción de Isabel Ferrer, Barcelona, Destino, 1996

Bayly, Jaime, *Los últimos días de "La Prensa"*, Barcelona, Seix Barral, 1996

Beccaria, Lola, *La debutante*, Barcelona, Alba Editorial, 1996

Beerbohm, Max, *Zuleika Dobson*, traducción de Luis Marín, Barcelona, Destino, 1996

Beiras, Ricardo, *O rectángulo de sol*, Santiago, Sotelo Blanco, 1996

Berberova, Nina, *La soberana*, traducción de Selma Ancira, Barcelona, Circe, 1996

Berling, Peter, *La corona del mundo*, traducción de Helga Pawloswsky, Madrid, Plaza & Janés, 1996

Bianciotti, Héctor, *El paso lento del amor*, traducción de E Schóo, Barcelona, Tusquets, 1996

Bonilla, Juan, *Nadie conoce a nadie*, Barcelona, Ediciones B, 1996

Briggs, Katharine M (ed), *Cuentos populares británicos*, trad de Juan Antonio Molina Foix, Madrid, Siruela, 1996

Brookner, Anita, *Una historia de familia*, traducción de R M Bassols, Barcelona, Seix Barral, 1996

— *Encuentro en la Rue Laugier*, traducción de B López Buissán, Barcelona, Thasshália, 1996

- Bronte, Charlotte, *Villette*, traducción de Miguel Martín, Madrid, Rialp, 1996
- Bustelo, Gabriela, *Veo Veo*, Barcelona, Anagrama, 1996
- Buzzati, Dino, *Los siete mensajeros y otros relatos*, traducción de Javier Setó, Madrid, Alianza, 1996
- Cabrera Infante, Guillermo, *Ella cantaba boleros*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Calvo, Tucho, *Telúrico*, A Coruña, Espiral Maior, 1996
- Cansinos-Asséns, Rafael, *El divino fracaso*, Madrid, Valdemar, 1996
- Camus, Albert, *Obras, 1, 2, 3*, edición de J. M. Guelbenzu, varios traductores, Madrid, Alianza Editorial, 1996
- Carazo, Jesús, *Los abismos de la noche*, Barcelona, Lumen, 1996
- Carlón, José, *El finalizador*, Madrid, Debate, 1996
- Casares, Carlos, *Deus sentado nun sillón azul*, Vigo, Galaxia, 1996
- Casariego, Martín, *Mi precio es ninguno*, Barcelona, Plaza & Janés, 1996
- Castillo, Ana, *Tan lejos de Dios*, traducción de Flavia Company, Barcelona, Muchnik, 1996
- Cauwelaert, Didier van, *Un billete de ida*, traducción de Esther Benítez, Madrid, Alianza, 1996
- Cela, Camilo José, *A familia de Pascual Duarte*, traducción de Vicente Risco, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1996
- *La colmena*, edición, introducción e notas de Darío Villanueva, Barcelona, Vicens Vives, 1996
- Céline, Louis Ferdinand, *Guignol's Band*, traducción de Carlos Manzano, Barcelona, Lumen, 1996
- Cerati, Clara, *Vínculos demasiado estrechos*, traducción de José Ramón Monreal, Barcelona, Muchnik, 1996
- Cervantes, Miguel de, *Obra Completa, 4 Don Quijote de la Mancha I* (con disquete), edición de Florencio Sevilla Arroyo e Antonio Rey Hazas, Madrid, Alianza Editorial, 1996
- *Obra Completa, 5 Don Quijote de la Mancha II* (con disquete), edición de Florencio Sevilla Arroyo e Antonio Rey Hazas, Madrid, Alianza Editorial, 1996
- Coe, Jonathan, *¡Menudo reparto!*, traducción de Javier Lacruz, Barcelona, Anagrama, 1996
- Coetzee, J. M., *El maestro de Petesburgo*, traducción de Miguel Martínez-Lage, Madrid, Anaya & Muchnick, 1996
- Conde, Alfredo, *A casa de Adara, Vigo*, Xerais, 1996
- Conrad, Joseph, e Ford Madox Ford, *Los herederos*, Madrid, Debate, 1996
- Cruz Ruiz, Juan, *Asuán*, Barcelona, Alba, 1996
- Davies, Robertson, *Un hombre astuto*, traducción de J. L. Fernández Villanueva, Barcelona, Destino, 1996
- Di Lascia, Mariateresa, *La audacia, el silencio*, traducción de Esther Benítez, Barcelona, Tusquets, 1996
- Dische, Irene, *Tristes acordes de un alegre vals*, traducción de Maribel de Juan, Barcelona, Tusquets, 1996

- Durrenmatt, Friedrich, *La sospecha*, traducción de J J del Solar, Barcelona, Tusquets, 1996
- Echenoz, Jean, *Nosotros tres*, traducción de Josep Escué, Barcelona, Anagrama, 1996
- Espinosa, Germán, *La tejedora de coronas*, Barcelona, Montesinos, 1996
- Ferrero, Jesús, *Amador o la narración de un hombre afortunado*, Barcelona, Planeta, 1996
- Flaubert, Gustave, *Salambó*, traducción de Aníbal Froufe, Barcelona, EDHASA, 1996
- France, Anatole, *A illa dos pinguíns*, traducción de Rafael Chacón Calvar, Santiago, Lairovento, 1996
- Fuentes, Carlos, *La frontera de cristal*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Gala, Antonio, *La regla de tres*, Barcelona, Planeta, 1996
- García Márquez, Gabriel, *Noticia de un secuestro*, Barcelona, Mondadori, 1996
- García Moreno, A e F Javier Gómez Espelosín (eds), *Relatos de viajes en la literatura griega antigua*, Madrid, Alianza Editorial, 1996
- García Sánchez, Javier, *La vida fósil*, Barcelona, Ediciones B, 1996
- Gaspar Porras, María, *Antoloxía do conto galego de medo*, Vigo, Galaxia, 1996
- Ginzburg, Natalia, *Nuestros ayer*, traducción de Carmen Martín Gaité, Madrid, Debate, 1996
- Gómez Rufo, Antonio, *Las lágrimas de Henán*, Barcelona, Ediciones B, 1996
- Goytisolo, Luis, *Mzungo*, Barcelona, Grijalbo/Mondadori, 1996
- Grande, Félix, *Sobre el amor y la separación*, Madrid, El Club Diógenes, 1996
- Graves, Robert, *La historia de Eliseo y la sunamita*, traducción de Lucía Graves y Elena Lambea, Madrid, Alianza, 1995
- Green, Julien, *El otro*, traducción de Fernando Garci-Cardona, Madrid, Anaya & Muchnick, 1996
- Guirao, Olga, *Adversarios admirables*, Barcelona Anagrama, 1996
- Iglesias, Eduardo, *Por las rutas de los viajeros*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Inca Garcilaso de la Vega, *Comentarios reales*, edición de Enrique Pupo-Walker, Madrid, Cátedra, 1996
- James, Henry, *La edad ingrata*, traducción de Fernando Jadraque, Barcelona, Seix Barral, 1996
- Jarnés, Benjamín, *Locura y muerte de Nadie*, edición de Ildefonso-Manuel Gil, Madrid, Viamonte, 1996
- Jiménez Lozano, José, *Las sandalias de plata*, Barcelona, Seix Barral, 1996
- *Estampas de mujeres*, Madrid, Espasa-Calpe, 1996
- Laguerre, Enrique A , *Proa libre sobre mar gruesa*, Barcelona, Alba, 1996
- Landero, Luis, *Entre líneas*, Badajoz, Del Oeste Ediciones, 1996
- Lebert, Hans, *Un barco de montaña*, traducción de Adan Kovacsics, Barcelona, Muchnik, 1996
- Leguina, Joaquín, *La tierra más hermosa*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Lessing, Doris, *De nuevo, el amor*, traducción de Marta Pessarrodona, Barcelona, Destino, 1996

- Lertxundi, Anjel, *Las últimas sombras (Otto Pette)*, traducción de Jorge Jiménez Bech, Barcelona, Seix Barral, 1996
- Llamazares, Julio, *El entierro de Genarín*, Barcelona, Ediciones B, 1996
- *Sobre la nieve*, edición de José Carlón, Madrid, Espasa Calpe, 1996
- Lobo Antunes, Antonio, *El orden natural de las cosas*, traducción de Mario Merlino, Madrid, Siruela, 1996
- *Tratado de las pasiones*, traducción de Mario Merlino, Madrid, Siruela, 1996
- López Sacha, F (sel), *La isla contada El cuento contemporáneo en Cuba*, prolog de M Vázquez Montalbán, San Sebastián, Gakoa Liburuak, 1996
- Luca de Tena, Torcuato, *Paisaje con muñeca rota*, Barcelona, Planeta, 1996
- McCarthy, Cormac, *En la frontera*, traducción de Luis Murillo Fort, Barcelona, Plaza & Janés, 1996
- Mahfuz, Naguib, *Las noches de las mil y una noches*, traducción de María Luisa Prieto, Barcelona, Plaza & Janés, 1996
- *El viaje del hijo de Fatuma*, traducción de María Luisa Prieto e Muhammad al Madruki, Madrid, Huerga / Fierro, 1996
- *Akhenatón, el rey hereje*, traducción de Angel Mestres, Barcelona, EDHASA, 1996
- Malouf, David, *Recordando Babilonia*, traducción de J M Alvarez Flórez, Barcelona, Destino, 1996
- Manteiga, Xavier, *Sinfonía inacabada*, Edicions Positives, 1996
- Martín Garte, Carmen, *Lo raro es vivir*, Barcelona, Anagrama, 1996
- Martín Garzo, Gustavo, *La vida nueva*, Barcelona, Lumen, 1996
- Martínez, Guillermo, *Acerca de Roderer*, Barcelona, Plaza & Janés, 1996
- Martínez de Pisón, Ignacio, *Carreteras secundarias*, Barcelona, Anagrama, 1996
- *El tesoro de los hermanos Bravo*, Barcelona, Alba, 1996
- Mateo Díez, Luis, *El espíritu del páramo Un relato*, Madrid, Ollero & Ramos, 1996
- Matilla, José Luis, *Sol y sombra*, Barcelona, Ediciones B, 1996
- Maurois, André, *El instinto de la felicidad*, traducción de Jorge Arnal, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1996
- Merino, José María, *Las visiones de Lucrecia*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Miñana, Juan, *La playa de Pekín*, Barcelona, Planeta, 1996
- Miranda Ruiz, Xosé, *O demo á orella*, Vigo, Xerais, 1996
- Monterroso, Augusto, *Cuentos, fábulas y 'Lo demás es silencio'*, México, Alfaguara, 1996
- Moravia, Alberto, *Paraíso*, traducción de Juan Moreno, Barcelona, Altera, 1996
- Mosley, Walter, *Mariposa blanca*, Barcelona, Anagrama, 1996
- Murciano, Carlos, *Nunca olvides las letras de mi nombre*, Zaragoza, Edelvives, 1996

- Nebot Calpe, Natividad, *La marea del tiempo*, Valencia, Tisbe, 1996
- Nieva, Francisco, *Oceánida*, Madrid, Espasa Calpe, 1996
- Pennac, Daniel, *El señor de Malaussène*, traducción de M Serrat Crespo, Barcelona, Thassalia, 1996
- Pérez Alonso, Paula, *No sé si casarme o comprarme un perro*, Barcelona, Tusquets, 1996
- Pérez Galdós, Benito, *Cuentos fantásticos*, edición de Allan E Smith, Madrid, Cátedra, 1996
- Pérez-Reverte, Arturo, *La sombra del águila*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Perucho, Juan, *Fabulaciones*, edición de Carlos Pujol, Madrid, Alianza, 1996
- Pilcher, Rosamunde, *El regreso*, traducción de Ana M^a de la Fuente, Barcelona, Plaza & Janés, 1996
- Pombo, Alvaro, *Donde las mujeres*, Barcelona, Anagrama, 1996
- Power, Susan, *Vísteme de hierba*, traducción de F Company, Barcelona, Muchnik, 1996
- Pratt, Hugo, *La balada del mar salado*, traducción de Celia Filippetto, Barcelona, Muchnik, 1996
- Racionero, Luis, *La cárcel del amor*, Barcelona, Planeta, 1996
- Rendell, Ruth, *La planta carnívora y otros relatos*, traducción de Daniel Aguirre Oteiza, Barcelona, Plaza & Janés, 1996
- Rivas, Manuel, *¿Qué me quieres, amor?*, traducción de Dolores Vilavedra, Madrid, Alfaguara, 1996
- Roa Bastos, *Madama Sui*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Rouaud, Jean, *Hombres ilustres*, traducción de Josep Escué, Barcelona, Anagrama, 1996
- Salisachs, Mercedes, *Bacteria mutante*, Barcelona, Planeta, 1996
- Sánchez, Clara, *Desde el mirador*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Santa Cruz, Melchor de, *Floresta española*, edición de Maximiliano Cabañas, Madrid, Cátedra, 1996
- Saramago, José, *Ensayo sobre la ceguera*, traducción de Basilio Losada, Madrid, Alfaguara, 1996
- Schwob, Marcel, *Vidas imaginarias La cruzada de los niños*, traducción de M Armiño, Madrid, Valdemar, 1996
- Seijas, María Otilia, *Ningún suspra por ela*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1996
- Seixas, Manuel, *Viñeron do espacio interior*, Santiago, Edicións Positivas, 1996
- Sharpe, Tom, *Lo peor de cada casa*, traducción de Javier Calzada, Barcelona, Anagrama, 1996
- Shields, Carol, *La memoria de las piedras*, traducción de Jordi Fibla, Barcelona, Tusquets, 1996
- Silva, José Asunción, *De sobremesa*, prólogo de Gabriel García Márquez, Madrid, Hipérior, 1996
- Simó, Isabel-Clara, *Raquel*, Barcelona, Alba, 1996
- Soriano, Elena, *Tres sueños y otros cuentos*, Madrid, Huerga & Fierro, 1996
- Soriano, Osvaldo, *La hora sin sombra*, Barcelona, Mondadori, 1996
- Spark, Muriel, *Señoritas de escasos medios*, traducción de Andrés Bosch, Barcelona, Lumen, 1996

- Suskind, Patrick, *Un combate y otros relatos*, traducción de Ana María de la Fuente, Barcelona, Seix Barral, 1996
- Tabucchi, Antonio, *Nocturno hindú*, traducción ó galego de Onofre Sanaté, Santiago, Positivas, 1996
- *Sueño de sueños/Los tres últimos días de Pessoa*, traducción de C Gumpert e X González Rovira, Barcelona, Anagrama, 1996
- Tolstói, León, *La muerte de Iván Illich*, traducción de Juan López Morillas, Madrid, Alianza, 1996
- Tomeo, Javier, *La máquina voladora*, Barcelona, Anagrama, 1996
- Toro, Suso de, e Xurxo Lobato, *Eterno retorno*, Universidade de Santiago, 1996
- Trapiello, Andrés, *La malandanza*, Barcelona, Plaza & Janés, 1996
- Umbral, Francisco, *Capital del dolor*, Barcelona, Planeta, 1996
- Vázquez Xil, Lalo, *A da alba sería*, Vigo, Edicións do Cumio, 1996
- Vega, Félix Lope de, *La Dorotea*, edición de José Manuel Blecua, Madrid, Cátedra, 1996
- Vicent, Manuel, *Jardín de Villa Valeria*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Auster, Paul, *Desapariciones Poemas*, traducción, introducción, selección e notas de Jordi Doce, Valencia, Pre-Textos, 1996
- Benedetti, Mario, *El amor, las mujeres y la vida*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Benítez Reyes, Felipe, *Vidas improbables*, Madrid, Visor, 1996
- *Paraísos y mundos (Poesía reunida 1979-1971)*, Madrid, Hiperión, 1996
- Berger, John, *Páginas de la herida*, varios traductores, Madrid, Visor / Alfaguara, 1996
- Cardenal, Ernesto, *Antología nueva*, Madrid, Trotta, 1996
- Casal Quintáns, Santiago, *Pasión abrumadoramente escasa*, A Coruña, Tambre, 1996
- Cela, Camilo José, *Poesía completa*, prólogo de José Angel Valente, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1996
- Courtoisie, Rafael, *Estado sólido*, Madrid, Visor, 1996
- Crespo, Angel, *Iniciación a la sombra*, Madrid, Hiperión, 1996
- Cuenca, Luis Alberto de, *Por Fuertes y Fronteras*, Madrid, Visor, 1996
- Dacosta Alonso, Marta, *Pel de ameixa*, Deputación da Coruña, 1996
- Diego, Gerardo, *Antología de sus versos*, edición de F J Díez de Revenga, Madrid, Espasa Calpe, 1996
- *Mi Santander, mi cuna, mi palabra (Edición homenaje en el centenario del nacimiento del poeta)*, Ayuntamiento de Santander / Ediciones de Librería Estudio, 1996

POESIA

Alighieri, Dante, *Divina Comedia*, versión poética de Abilio Echevarría, Madrid, Alianza Editorial, 1996

Alonso-Bartol, Gonzalo, *Palabras para un cuerpo*, Madrid, Hiperión, 1996

- *Ángeles de Compostela*, introducción de Francisco Javier Díez de Revenga, limiar de Ramón Otero Pedrayo, Ara Solis / Consorcio de Santiago, 1996
- Doncel, Diego, *Una sombra que pasa*, Barcelona, Tusquets, 1996
- Feria, Luis, *Arras*, Valencia, Pre-Textos, 1996
- Fernández Teixeira, Manuel María, *O Miño, canle de luz e néboa*, A Coruña, Espiral Maior, 1996
- Ferreiro Fernández, Manuel, *Cantigas de amor* (antoloxía), Vigo, A Nosa Terra, 1996
- *Cantigas de escarnho e de maldizer* (antoloxía), Vigo, A Nosa Terra, 1996
- *Cantigas de amigo* (antoloxía), Vigo, A Nosa Terra, 1996
- Frost, Robert, *Al norte de Boston*, traducción de Salustiano Masó, Madrid, Libertarias/Prodhufi, 1996
- Fuente Vidal, Manuel de la, *Servicios informativos*, Diputación Provincial de Soria, 1996
- Gálvez, Pedro Luis de, *Negro y azul*, edición de Francisco Rivas, Granada, Comares, 1996
- García-Posada, Miguel (ed.), *Poesía española, 10 La nueva poesía (1975-1992)*, Barcelona, Crítica, 1996
- Gimferrer, Pere, *Mascarada*, Barcelona, Edicións 62, 1996
- Gómez Redondo, Fernando (ed.), *Poesía española, 1 Edad Media Juglaría, Clerecía y Romancero*, Barcelona, Crítica, 1996
- Goytsolo, José Agustín, *Bajo tolerancia*, Barcelona, Lumen, 1996
- Hernanz, Beatriz, *La vigilia del tiempo*, Madrid, Rialp, 1996
- Iglesias Serna, Amalia, *Dados y dudas*, Valencia, Pre-Textos, 1996
- Janés, Clara, *Rosas de fuego*, Madrid, Cátedra, 1996
- Júdice, Nuno, *Un canto en la espesura del tiempo*, coordinado por José Luis Puerto, Madrid, Calambur, 1996
- Llop, José Carlos, *El hangar vacío*, Comares, Granada, 1996
- Llorente, Manuel, *Desmesura*, Madrid, Libertarias /Prodhufi, 1996
- López González, Xosé Andrés, *Onde o vento leva un sonho de carpazas*, Barakaldo, Asociación Cultural Rosalía Castro, 1996
- López-Vega, Martín, *Travesías*, Sevilla, Renacimiento, 1996
- Malpartida, Juan, *Canto rodado*, Valencia, Pre-Textos, 1996
- Marzal, Carlos, *Los países nocturnos*, Barcelona, Tusquets, 1996
- Miranda Ruiz, Xosé, *Sonetosfera*, Ferrol, Sociedad Cultural Valle-Inclán, 1996
- Moga Bayona, Eduardo, *La luz oída*, Madrid, Rialp, 1996
- Moreno, Luis Javier, *Cuaderno de campo*, Madrid, Hipérior, 1996
- Ortega, Esperanza, *Hilo solo*, Madrid, Visor, 1996
- Pino, Francisco, *Antología esencial*, selección e prólogo de Antonio Piedra, Madrid, Hipérior, 1996

- Pound, Ezra, *Cantares completos, II* (bilingüe), edición de Javier Coy, traducción de José Vázquez Amaral, Madrid, Cátedra, 1996
- Pujol, Carlos, *Vidas de los poetas*, Pamplona, Pamiela, 1996
- *Los aventureros*, Pamplona, Pamiela, 1996
- Rico, Francisco (ed.), *Mil años de poesía española (Antología comentada)*, Barcelona, Planeta, 1996
- Sánchez Iglesias, Cesáreo, *O rostro da terra*, Bahía, A Coruña, 1996
- San Juan de la Cruz, *Cántico espiritual Poesías*, edición, introducción e notas de L. Vázquez Fernández, Madrid, El Avapiés-Idea, 1996
- Segovia, Tomás, *Fiel imagen*, Valencia, Pre-Textos, 1996
- Seoane, Xavier, *Umbral de vida*, Ferrol, Sociedad Cultural Valle-Inclán, 1996
- Shiki, Masaoka, *Cien jaikus* (bilingüe), traducción e presentación de Justino Rodríguez, Madrid, Hiperión, 1996
- Silva, José Asunción, *Obra poética*, edición de Jesús Munárriz, Madrid, Hiperión, 1996
- Torri, Julio, *De fusilamientos*, prólogo de Gabriel Zaid, Madrid, Ave del Paraíso, 1996
- Valcárcel, Xesús Manuel, *Aurum*, Lugo, Sons Galiza, 1996
- Vázquez Tierra, Antonio, *O fume das cinsas*, Barakaldo, Asociación Cultural Rosalía Castro, 1996
- Villena, Luis Antonio de, *Asuntos de delirio (1989-1996)*, Madrid, Visor, 1996
- Virgilio, *Bucólicas*, edición bilingüe de Vicente Crisóbal, Madrid, Cátedra, 1996

TEATRO

- Beckett, Samuel, *Eleutheria*, traducción de José Sanchís Sinisterra, Barcelona, Tusquets, 1996
- Cadaval, Quico, e Cándido Pazó, *O rei nú, Cee, A Coruña, Talía*, 1996
- Cervantes, Miguel de, *El trato de Argel*, Madrid, Alianza Editorial, 1996
- Koltes, Bernard-Marie, *A noite xusto antes dos bosques Combate de negro e de cans*, traducción de Henrique Harguindey Banet, Santiago, Laiovento, 1996
- Lama, Xavier, *O serodio remordemento do amor*, Deputación da Coruña, 1996
- Martínez Mediero, Manuel, *Las largas vacaciones de Oliveira Salazar El niño de Belén*, Madrid, Fundamentos, 1995
- Nieva, Francisco, *La señora Tártara El baile de los ardientes*, edición de Francisco Peña, Madrid, Espasa Calpe, 1996
- Pessoa, Fernando, *Teatro completo*, traducción de Alfredo Rodríguez López-Vázquez, Hondarribia (Guipúzcoa), Hiru, 1996
- Pirandello, Luigi, *Henrique IV*, traducción de Antonio Colmenero Cal, Santiago, Laiovento, 1996
- Resino, Carmen, *Las niñas de San Ildefonso Spanish West*, Madrid, Fundamentos, 1996
- Seoane, Luís, *A soldadeira*, edición de X. L. Axertos, introducción de M^a Fe González e Armando Requeixo, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1996
- Valle-Inclán, Ramón del, *El Yermo de las Almas, Episodios de la vida íntima El Marqués de Bradomín Coloquios Románticos*, Madrid, Espasa Calpe, 1996

Vega, Félix Lope de, *El caballero de Olmedo*, edición de Felipe B Pedraza Jiménez, Barcelona, Vicens Vives, 1996

— *El Otomano famoso o La famosa comedia otomana*, edición de Lola Beccaria, prólogo de Rafael Lapesa, Barcelona, Altera, 1996

Vidal Bolaño, Roberto, *Saxo tenor*, traducción ó castelán de Luis Alonso Gargado, Madrid, Sociedad General de Autores y Editores, 1996

VARIOS:

AA VV, *Los albores del teatro español Actas de las XVII Jornadas de teatro clásico Almagro, julio de 1994*, Universidad de Castilla-La Mancha, 1995

AA VV, *En torno a la obra de José Angel Valente*, Madrid, Alianza Editorial, 1996

AA VV, *Xesús Ferro Couselo Lembranzas, actividade profesional, inquedanzas*, Anexo do Boletín Auriense, Museo Arqueolóxico de Ourense, 1996

Acín, Ramón, *En cuarentena Literatura y mercado*, Zaragoza, Mira, 1996

Aguilar Piñal, Francisco (ed.), *Historia literaria de España en el siglo XVIII*, Madrid, Trotta-CSIC, 1996

Alarcos Llorach, Emilio, *La poesía de Angel González*, Oviedo, Nobel, 1996

Albiac, Gabriel, *La muerte*, Barcelona, Paidós, 1996

Antoñana, Pablo, *Memoria, divagación, periodismo*, Pamplona, Pamiela, 1996

Argullol, Rafael, *El cazador de instantes Cuaderno de travesía 1990-1995*, Barcelona, Destino, 1996

Arrabal, Fernando, *Un esclavo llamado Cervantes*, Madrid, Espasa Calpe, 1996

Auden, W H, *El prolífico y el devorador*, edición de Horacio Vázquez-Rial, Barcelona, Edhasa, 1996

Aznar Anglés, Eduardo, *El monólogo interior un análisis textual y pragmático del lenguaje interior en la literatura*, Barcelona, Universitarias, 1996

Azúa, Félix, *Salidas de tono Cincuenta reflexiones de un ciudadano*, Barcelona, Anagrama, 1996

Béhar, Henri, e Michel Carassou, *Dadá Historia de una subversión*, traducción de Isabel Sancho, Barcelona, Península, 1996

Benet, Juan, *Páginas impares*, Madrid, Alfaguara, 1996

Benjamin, Walter, *Escritos autobiográficos*, introducción de C Fernández-Martorell, traducción de Teresa Rocha Barco, Madrid, Alianza Editorial, 1996

Boer, Harm den, *La literatura sefardí de Amsterdam*, Instituto Internacional de Estudios Sefardíes y Andalusíes, Universidad de Alcalá, 1996

Buckley, Ramón, *La doble transición Política y literatura en la España de los años setenta*, Madrid, Siglo XXI, 1996

Castro, Américo, *España en su historia Cristianos, moros y judíos*, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1996

Chéjov, Anton, *Cartas a Olga*, traducción de Sebastián Ibáñez, Barcelona, Parsifal, 1996

Chomsky, Noam, *El nuevo orden mundial (y el viejo)*, traducción de Carmen Castells, Barcelona, Crítica, 1996

Colinas, Antonio, *Sobre la vida nueva*, Oviedo, Nobel, 1996

- Collar Suárez-Inclán, Fernando, *Crítica francesa, italiana y española (1900-1950)*, Madrid, Gredos, 1996
- Cotoner Cerdó, Luisa, *Géneros y evolución de los libros modernistas de Manuel Machado*, Barcelona, EUB, 1996
- Dickinson, Emily, *Cartas poéticas e íntimas*, edición de Margarita Ardanaz, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1996
- Egido, Aurora, *La rosa del silencio Estudios sobre Gracián*, Madrid, Alianza Editorial, 1996
- Estébanez Calderón, Demetrio, *Diccionario de términos literarios*, Madrid, Alianza Editorial, 1996
- Fernández Corte, J C , e A Moreno Hernández (sel), *Antología de la literatura latina*, Madrid, Alianza Editorial, 1996
- Fernández Mosquera, Santiago (coord), *Estudios sobre Quevedo Quevedo desde Santiago entre dos aniversarios*, Santiago de Compostela, Universidade / Consorcio, 1995
- Fandiño Veiga, Xosé Ramón, *Xesús Ferro Couselo*, Xunta de Galicia, 1996
- Fariña Busto, Francisco, *Ferro Couselo, ensinante, activo galeguista, arqueólogo*, Vigo, Ir Indo, 1996
- Fernández del Riego, Francisco, *A xeración Galaxia*, Vigo, Galaxia, 1996
- Fernández Sánchez, José, *Historia de la bibliografía*, Madrid, Compañía Literaria, 1996
- Fernández Santander, Carlos, *Bibliografía de la novela de la guerra civil y el franquismo*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1996
- Ferro Couselo, Xesús, *Obra selecta*, Vigo, Galaxia, 1996
- *A vida e a fala dos devanceiros Escolma de documentos en galego dos séculos XIII ao XVI*, Vigo, Fundación Penzol/Galaxia, 1996
- Gaya, Ramón, *Naturalidad del arte (y artificialidad de la crítica)*, Valencia, Pre-Textos, 1996
- Gentili, Bruno, *Poesía y público en la Grecia antigua*, traducción de Xavier Riu, Barcelona, Sirmio, 1996
- Gies, David T, *El teatro en la España del siglo XIX*, traducción de Juan Manuel Seco, Cambridge University Press, 1996
- Glacken, Clarence J , *Huellas en la playa de Rodas naturaleza y cultura en el pensamiento occidental desde la antigüedad hasta finales del siglo XVIII*, Barcelona, Serbal, 1996
- Gómez, Joaquín, *Las tres últimas novelas de Emilia Pardo Bazán un estudio narratológico*, Madrid, Pliegos, 1996
- Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas, I "Prometeo", I Escritos de juventud (1905-1913)*, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutemberg, 1996
- González, Xosé Lois, *Carrabouxos '90*, Deputación de Ourense, 1996
- González Casanova, J Antonio, *Bergamín a vista de pájaro*, Madrid, Turner, 1996
- González Pérez, Clodio, *Xesús Ferro Couselo Vida e Obra*, Muros, Toxosoutos, 1996
- González Rovira, Javier, *La novela bizantina en la Edad de Oro*, Madrid, Gredos, 1996
- Gutiérrez Girardot, Rafael, *Morré callando Tres poetisas judías Gertrud Kolmar, Else Lasker-Schuller, Nelly Sachs*, Barcelona, Montesinos, 1996

- Hale, John, *La civilización del Renacimiento en Europa (1450-1620)*, traducción de Jordi Ainaud, Barcelona, Crítica, 1996
- Havelock, Eric A., *La musa aprende a escribir Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*, Barcelona, Paidós, 1996
- Heaney, Seamus, *De la emoción a las palabras*, traducción e edición de Françesc Parcerisas, Barcelona, Anagrama, 1996
- Jaspers, Karl, *Lo trágico El lenguaje*, preliminar e traducción de José Luis del Barco, Málaga, Agora, 1995
- Jiménez Faro, Luzmaría, *Poetisas españolas, I*, Madrid, Torremozas, 1996
- Kierkegaard, Soren, *Estudios estéticos I (Diapsálmata El Erotismo musical)*, prólogo e traducción de Demetrio Gutiérrez Rivero, Málaga, Agora, 1996
- López-Baralt, Luce, e Lorenzo Piera (eds), *El sol a medianoche La experiencia mística tradición y actualidad*, Madrid, Trotta, 1996
- López Navia, Santiago Alfonso, *La ficción autorial en el "Quijote" y en sus continuaciones e imitaciones*, Universidad Europea de Madrid-CEES, 1996
- Lyon, David, *Posmodernidad*, traducción de Belén Urrutia, Madrid, Alianza Editorial, 1996
- Lezcano, Arturo, *Vicente Risco*, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1996
- Madrigal, Alonso de, *Breve forma de confesión [1495]*, edición facsimilar, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1995
- Mariás, Javier, *El hombre que parecía no querer nada*, edición y selección de Elide Pittarello, Madrid, Espasa Calpe, 1996
- Marina, José Antonio, *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama, 1996
- Martín Casamitjana, Rosa María, *El humor en la poesía española de vanguardia*, Madrid, Gredos, 1996
- Martínez Pereiro, Carlos Paulo, *Natura das animalhas Bestiario medieval da lírica profana galego-portuguesa*, Vigo, A Nosa Terra, 1996
- Mateo, María Asunción, *Rafael Alberti De lo vivo y lo lejano*, Madrid, Espasa Calpe, 1996
- Mateo Gambarte, Eduardo, *El concepto de generación literaria*, Madrid, Síntesis, 1996
- Méndiz Noguero, Alfonso, *Antonio Machado, periodista*, Pamplona, EUNSA, 1995
- Michel, Natacha, *El instante persuasivo de la novela (Ensayos Metafóricos)*, preliminar, traducción e notas de M^a José Jiménez Tomé, Málaga, Agora, 1995
- Monteagudo, Henrique (ed), *Xesús Ferro Couselo*, Universidade de Santiago, 1996
- Navarro Durán, Rosa, *¿Por qué hay que leer los clásicos?*, Barcelona, Ariel, 1996
- Navaza, Gonzalo, e Xosé Ramón Pena, *Xesús Ferro Couselo A cultura dos devanceiros*, Vigo, Xerais, 1996
- Neira Vilas, Xosé, *Memoria da emigración III*, Vigo, Edicións do Castro, 1996
- O'Connor, Patricia, *Antonio Buero Vallejo en sus espejos*, Madrid, Fundamentos, 1996
- Ortiz-Armengol, Pedro, *Vida de Galdós*, Barcelona, Crítica, 1996
- Oteo Sans, Ramón, *Cansinos-Assens entre el modernismo y la vanguardia*, Alicante, Aguaclara, 1996

- Pamies, Teresa, *Rosalía non estaba alí*, traducción de Andrés Pociña López, Sada, A Coruña, Ediciós do Castro, 1996
- Parente, Angel, *Diccionario temático del surrealismo*, Madrid, Alianza Editorial, 1996
- Paz, Octavio, *Obras completas 10 Ideas y costumbres II Usos y símbolos*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1996
- Pena Sánchez, Xosé Ramón, *Manuel Antonio e a vanguardia*, Santiago, Sotelo Blanco, 1996
- Pedraza Jiménez, Felipe B , e Milagros Rodríguez Cáceres, *Manual de literatura española XIV Posguerra dramaturgos y ensayistas*, Pamplona, Cénlit Ediciones, 1996
- Pérez de Oliva, Fernán, *Diálogo de la dignidad del hombre*, edición de M^a L. Cerrón Puga, Madrid, Cátedra, 1995
- Plath, Sylvia, *Diarios*, traducción de J L López Muñoz, Madrid, Alianza, 1996
- Porcel, Baltasar, *Mediterráneo Tumultos del oleaje*, Barcelona, Planeta, 1996
- Pozo Garza, Luz, *Ondas do mar de Vigo Erotismo e conciencia mítica nas cantigas de amigo*, A Coruña, Espiral Maior, 1996
- Prada, J M de, *Mitos y leyendas celtas*, Barcelona, MRA, 1996
- Prandi, Michele, *Gramática filosófica de los tropos*, Madrid, Visor, 1996
- Prieto de Paula, Angel Luis, *Claudio Rodríguez*, Alicante, Instituto Juan Gil Albert, 1996
- Proust, Marcel, *Sobre la lectura*, traducción de M Arranz, Valencia, Pre-Textos, 1966
- Puccini, Darío, *Una mujer en soledad* Sor Juana Inés de la Cruz, Madrid, Anaya & Muchnik, 1996
- Puértolas, Soledad, *La vida se mueve*, Madrid, EL País/Aguilar, 1996
- Pupo-Walker, Enrique (coord), *El cuento hispanoamericano*, Madrid, Castalia, 1995
- Quevedo, Francisco de, *Execración contra los judíos*, edición de Fernando Cabo Aseguinolaza e Santiago Fernández Mosquera, Barcelona, Crítica, 1996
- Raña Lama, Román, *A noite nas palabras*, Santiago, Sotelo Blanco, 1996
- Redondo Goicoechea, Alicia, *Manual de análisis de literatura narrativa La polifonía textual*, Madrid, Siglo XXI, 1995
- Rey, Alfonso, *Quevedo y la poesía moral española*, Madrid, Castalia, 1996
- Rico, Francisco, *Historia y crítica de la literatura española 7/1 Epoca contemporánea 1914-1939 Primer suplemento*, por Agustín Sánchez Vidal, Barcelona, Crítica, 1995
- Ridder-Symoens, Hilde de, *Historia de la Universidad en Europa Las Universidades en la Edad Media I*, Walter Ruegg (ed), traducción de Mary Sol de Mora, Universidad del País Vasco, 1996
- Riquer, Martín de, *Vidas y retratos de trovadores*, Madrid, Círculo de Lectores, 1996
- Rodríguez Lema, Guillermo, *Hermia Fariña*, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1996
- Roig Rechou, Blanca Ana (coord), *Informe de Literatura 1995*, Santiago de Compostela, Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, 1996

- Sáenz, Miguel, *Thomas Bernhard Una biografía*, Madrid, Siruela, 1996
- Salinas, Pedro, Gerardo Diego, Jorge Guillén, *Correspondencia (1920-1983)*, edición de José Luis Bernal, Valencia, Pre-Textos, 1996
- Santa Cruz, Melchor de, *Floresta española*, edición de Maximiliano Cabañas, Madrid, Cátedra, 1996
- Santayana, Jorge, *Tres poetas filósofos*, traducción de José Ferrater Mora, Madrid, Tecnos, 1996
- Schneider Adams, Laurie, *Arte y psicoanálisis*, Madrid, Cátedra, 1996
- Scholem, Gershom, *Las grandes tendencias de la mística judía*, Madrid, Siruela, 1996
- Serrano Alonso, Javier, *Los cuentos de Valle-Inclán Estrategia de la escritura y genética textual*, Universidade de Santiago de Compostela, 1996
- Tirso de Molina, *Cigarrales de Toledo*, edición de Luis Vázquez, Madrid, Castalia, 1996
- Torrecilla, Jesús, *La imitación colectiva modernidad vs autenticidad en la literatura española*, Madrid, Gredos, 1996
- Unamuno, Miguel de, *Epistolario americano (1890-1936)*, edición de Laureano Robles, Universidad de Salamanca, 1996
- Valera, Juan, *Cartas a Estébanez Calderón*, edición de J L García Martín, Gijón, Libros del Pexe, 1996
- Vázquez, María Esther, *Borges Esplendor y derrota*, Barcelona, Tusquets, 1996
- Vázquez Montalbán, Manuel, *Un polaco en la corte del Rey Juan Carlos*, Madrid, Alfaguara, 1996
- Wilson, Edmund, *El castillo de Axel*, traducción de L Maristany, Barcelona, Destino, 1996
- Yllera, Alicia, *Teoría de la literatura francesa*, Madrid, Síntesis, 1996
- Zaid, Gabriel, *Los demasiados libros*, Barcelona, Anagrama, 1996
- Zimic, Stanislav, *Las Novelas ejemplares de Cervantes*, Madrid, Siglo XXI, 1996
- Zúñiga, Juan Eduardo, *Las inciertas pasiones de Iván Turguénev*, Madrid, Alfaguara, 1996





Noticias

D.O.G.

DIARIO OFICIAL DE GALICIA 6.783

Nº 136 • Xoves, 11 de xullo de 1996

I. DISPOSICIÓN XERAIS

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E
ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

*Orde do 19 de xuño de 1996 pola
que se regula a implantación da
educación secundaria obrigatoria*

Nº 152 Luns, 5 de agosto de 1996

7.442 DIARIO OFICIAL DE GALICIA

I. DISPOSICIÓN XERAIS

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E
ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

*Decreto 315/1996, do 26 de xullo,
polo que se establece a proba libre
para a obtención do título de gra-
duado en educación secundaria*

*para persoas maiores de 18 anos de
idade*

7.600 DIARIO OFICIAL DE GALICIA

Nº 156 Venres, 9 de agosto de 1996

I. DISPOSICIONS XERAIS

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E
ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

*Decreto 324/1996, do 26 de xullo,
polo que se aproba o Regulamento
orgánico dos institutos de educa-
ción secundaria.*

DIARIO OFICIAL DE GALICIA 6.011

Nº 168 Mércores, 28 de agosto de 1996

II. DISPOSICIÓN XERAIS

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E
ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Decreto 331/1996, do 26 de xullo, polo que se modifica e amplía o Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia.

DIARIO OFICIAL DE GALICIA 6.991

Nº 178, Venres, 15 de setembro de 1995

I. DISPOSICIÓN XERAIS
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E
ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ó ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios.

PEAL

PROGRAMA ENSINO-APRENDIZAXE DE LINGUAS

PEAL, é un programa que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria oferta a tódolos profesores de linguas de Ensino Primario e Secundario.

O feito de ser Galicia unha comunidade bilingüe fai preciso prestar atención especial a esta circunstancia lingüística. A facultade da linguaxe maniféstase preferentemente por vía do bilingüismo, máis que por vía do monolingüismo.

Obxectivo do programa

PEAL é un Programa de formación científica que ten como obxectivo proporcionarlle os docentes de linguas unha información científica sobre os plantexamentos pedagóxicos e lingüísticos máis de actualidade.

Este obxectivo concretízase en:

a) Fundamentar e explicar unha didáctica xeral de aprendizaxe para a

adquisición de linguas, tanto a nivel falado como escrito, poñendo ó alcance dos docentes as diferentes estratexias, segundo as metodoloxías máis modernas e máis amplamente desenvolvidas.

b) Estudiar e aplica-los distintos métodos de análise científicamente contrastados nas tarefas docentes á hora de ensina-las linguas.

Procedemento

Este obxectivo pretende acadarse mediante a participación en Grupos de Traballo que se desenvolverán ó longo do actual curso académico.

O curso constará de 60 horas, repartidas en dúas fases, unha presencial, ó longo de 10 reunións de traballo, e outra práctica.

Neste primeiro ano –xa que o curso terá continuidade no vindeiro ano académico... traballarase no MODULO 1, que consta dos contidos seguintes:

- Interpretación psicolóxica da aprendizaxe.
- Perfil da aprendizaxe significativa.
- Estructura e dinámica da aprendizaxe significativa.
- Estructura e dinámica da aprendizaxe significativa.
- Modelo de aprendizaxe da lingua.
- Intervención educativa na aprendizaxe da lingua: criterios xerais e específicos.
- Programas de mellora para a comprensión lectora: modelos e procesos de lectura. Exemplificación para a comprensión lectora.
- A composición escrita: modelos e procesos de escritura. Exemplificación para a composición escrita, e estratexia, e estratexia cognitiva xeral para a escritura.

Os Grupos de Traballo disporán dun amplo soporte escrito, que foi elaborado por expertos nos eidos da lingüística, da psicoloxía e da pedagogía, no que se recollen estes e outros contidos, e que se lles facilitará ós participantes

Inscripción

Os profesores interesados deberán envia-lo modelo que se adxunta, debidamente cumprimentado, ó CE-FOCOP ó que está adscrito.

Data de remate de inscrición: 15 de novembro. Os xa inscritos non precisan enviar nova solicitude de inscrición.





Sumario

Colaboracións especiais

- | | |
|--|---------|
| ⌘ O xénero breve e a narrativa de Valle-Inclán
<i>Eliane Lavaud-Fage</i> | pax. 7 |
| ⌘ A presenza de Galicia na Nova Galicia de
México. Referencia histórica e significación actual
<i>Carlos Ferrás Sexto / Yolanda García Vázquez</i> | pax. 21 |
| ⌘ Lembranza de Enrique Moreno Báez
<i>Ana María Platas Tasende</i> | pax. 27 |

Estudios

- ☞ Reflexións sobre a aprendizaxe do galego como L2
Xulia Fernández Fernández **pax. 41**
- ☞ Os problemas de disciplina na escola: causas e solucións
José Pedro Morais Gallego / M^a José Pérez **pax. 51**
- ☞ A psicoloxía educativa no marco do ensino secundario
Manuel Baña Castro / Dina García Leiras / Ramón González Cabanach **pax. 79**
- ☞ A avaliación da linguaxe na escola
Santiago López Gómez **pax. 109**
- ☞ A teoría do Floxisto
Manuel R. Bermejo **pax. 117**

Prácticas

- ❧ Unha proposta de materiais didácticos
M^a Montserrat Castro Rodríguez / Jesús Rodríguez Rodríguez pax. 133
- ❧ O desenvolvemento do pensamento lóxico
José Raposeiras Correa pax. 149
- ❧ Algunhas superficies non deixan que as abandonen...
Antonio Vidal González pax. 159
- ❧ O Centro integrado de música
Sol Bordás / Carlos Castro pax. 165
- ❧ O guión na creación audiovisual
Eulogio Rouco Lamela pax. 179
- ❧ AVALIA. Un programa informático
Roberto Fuente Pis pax. 209

O pracer de ler | ❧ _____ pax. 223

Reseñas	❧ A la sombra del granado <i>Manuel Regueiro Tenreiro</i> _____	pax. 235
	❧ A casa de Adara <i>Ana María Platas Tasende</i> _____	pax. 239
	❧ Noticia de un secuestro <i>Luis Alonso Gargado</i> _____	pax. 243
	❧ Deus sentado nun sillón azul <i>Xurxo Sierra Veloso</i> _____	pax. 245
	❧ Poesía española. La nueva poesía (1975-1992) <i>Luis Alonso Gargado</i> _____	pax. 247
	❧ Carreteras secundarias <i>Ana María Platas Tasende</i> _____	pax. 249
	❧ El tesoro de los hermanos Bravo <i>Ana María Platas Tasende</i> _____	pax. 253
	❧ Plumas e letras en La noche (1946-1949) <i>Alfredo Iglesias Diéguez</i> _____	pax. 257

<p>☞ Informe de literatura <i>M^a do Carme Lamela Villaravid</i></p>	pax. 261
<p>☞ Química experimental <i>Antonio Vidal González</i></p>	pax. 263
<p>☞ Todo vai. Prácticas sinxelas de laboratorio <i>Manolo R Bermejo</i></p>	pax. 265
<p>☞ Grandes matemáticos <i>José Alberto Berriochoa Esnaola</i></p>	pax. 269
<p>☞ Modelización <i>José Luis Valcarce Gómez</i></p>	pax. 271
<p>☞ El juego de la argumentación <i>José Raposeiras Correa</i></p>	pax. 275
<p>☞ Sintaxis del dativo latino. Trabajos y Discusiones del I Encuentro de Sintaxis Latina. Madrid, 10-11 Junio de 1994 <i>Fernando González Muñoz</i></p>	pax. 277
<p>☞ El renacimiento de la naturaleza / Siete experimen- tos que pueden cambiar el mundo <i>Alvaro García</i></p>	pax. 281
<p>☞ Alemán para hispanohablantes. Gramática alemana <i>Irene Doval Reixa</i></p>	pax. 285

Novidades ||  _____ pax. 291
Editoriais

Noticias ||  _____ pax. 309