

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

REVISTA DE PSICOLOGIA, PEDAGOGIA Y FILOSOFIA

* * *

Jordi Sales Coderch: *El genio maligno figura del ejercicio del pensamiento.*

Vicente Ferreres y Fernanda Rodríguez: *El enfoque nocional-funcional en la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en inglés básico.*

Gonzalo Musitu y José-María Roman: *Autoconcepto e integración social en el aula.*

Daniel Gutiérrez Ramos: *Contribución al estudio de una antropología terapéutica en clave estoica.*

Angel-Pío González Soto: *El vocabulario de los 6 a 10 años.*

Misericordia Camps y Estanislao Pastor: *Incidencia de la estructura de capacidad-ejecución en el aprendizaje-retención significativo.*

María Teresa Vázquez Prada: *La democratización de la enseñanza.*

Francisco López Frías: *El lenguaje publicitario.*

1572 * 1972

V (1)

Tarragona 1983

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

DIRECTOR

Angel Aguilar Alonso

CONSEJO DE REDACCION

Salvador de Brocà i Tella

Angel Pío González Soto

José María Román Sánchez

Coberta: Escut de Tarragona en l'inscripció fundacional de la primera Universitat de Tarragona. 1572 (Museu Diocesà de Tarragona). (Foto Chinchilla)

Redacción y Administración: Universitas Tarraconensis: Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía. Facultat de Filosofia i Lletres. Plaza Imperial Tarraco, 1, TARRAGONA. España Teléfono (977) 21 07 53.

Intercambios: Con todas aquellas revistas que nos lo soliciten

Suscripción Anual: España 500 pesetas. Extranjero 10 \$ USA.

Número suelto: España 300 pesetas. Extranjero 6 \$ USA.

Se publican dos números al año.

Forma de pago: Mediante cheque, talón bancario o giro postal dirigido a la administración de la revista a nombre de D. Joan Potau i Martorell.

Números atrasados: 200 pesetas ejemplar. Suscripción desde el Volumen 1: 1.500 pesetas.

ISSN: 0211 - 3368

Depósito legal: T. 283-1980

GRÀFIQUES MONCUNILL, CTRA DE MONTBLANC, 35 - VALLS - AÑO 1983

UNIVERSITAS
TARRACONENSIS

Revista de Psicología y Filosofía

Volumen V - 1983 - Número 1

CONTENIDOS

	Página
Sales Coderch, J. <i>El genio maligno figura del ejercicio del pensamiento</i>	3
Ferreres, V. y Rodríguez, F. <i>El enfoque nocional-funcional en la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en inglés básico</i>	13
Román, J.M. y Musitu, G.: <i>Autoconcepto e integración social en el aula</i>	27
Gutiérrez Ramos, D. <i>Contribución al estudio de una antropología terapéutica en clave estoíca</i>	37
González Soto, A.P. <i>El vocabulario de los 6 a 10 años</i>	51
Camps, M. y Pastor, E. <i>Incidencia de la estructura de capacidad-ejecución en el aprendizaje-retención significativo</i> .	63
Vázquez Prada, M.T. <i>La democratización de la enseñanza</i> ...	75
López Frías, F. <i>El lenguaje publicitario</i>	83

**UNIVERSITAS
TARRACONENSIS**

Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

Volume V - 1983 - Number 1

CONTENS

	Page.
Sales Coderch, J. <i>The evil genius figure of training of think ..</i>	3
Ferreres, V. and Rodríguez, F. <i>The notional-functional approach in the teaching-learning of written compontion in elementary English</i>	13
Musitu, G. and Román, J.M.: <i>Self-concept and social integration in the class-room</i>	27
Gutiérrez Ramos, D. <i>Afford to one terapeutical Anthropology Study in Storical code</i>	37
González Soto, A.P. <i>The vocabulary level of Six-ten years old</i>	51
Camps, M. and Pastor, E. <i>Incidency of the capacity-performance structure on significant Learning-Retention</i>	63
Vázquez Prada, M.T. <i>The Democratic Theaching</i>	75
López Frías, F. <i>The Publicity Language</i>	83

EL GENIO MALIGNO FIGURA DEL EJERCICIO DEL PENSAMIENTO

Jordi SALES CODERCH
Departamento de Metafísica. Barcelona

RESUMEN

La función de la figura del genio maligno es llevar una decisión puntual de la voluntad a un estado persistente (a); esta decisión implica la exigencia de la categoría de necesidad como modalidad que debería corresponder a nuestras afirmaciones (b); y abre un tiempo contra el tiempo: el ahora teórico en que se realiza el pensamiento (c). Precisamos también las relaciones entre el «genio maligno» y «Dios engañador» (d). Para concluir que el Genio Maligno es la figuración del exceso del radicalismo teórico, posible por la función benévola de la fantasía.

SUMMARY

The function of the Evil Genius figure is making permanent a momentary decision of Will (a); this decision implies the demands of the category of necessity as a mode which should correspond to our statements (b); and opens up our Time against Time: the theoretical Now where thought takes place (c). The relationship between «Evil Genius» and «Deceivin God» is also discussed. In conclusion, the Evil Genius is the figure of an excess in radical theoreticism, which is possible due to the benevolent function of fantasy.

¿Qué función representa el genio maligno en la filosofía cartesiana? La respuesta debe ser muy precisa: *es una suposición consecutiva del yo que filosofa para conseguir mantenerse en la asimilación de lo probable a lo falso, en la negación radical*. Trataremos cuatro aspectos del genio maligno, con lo que casi pretendemos agotar todas las posibilidades que esta figura y su función representan en el texto cartesiano: a) el genio maligno es un artificio para mantenerse en una decisión. b) El genio maligno sirve como figura a la categoría lógica de necesidad. c) El genio maligno posibilita el tiempo teórico como tiempo contra el tiempo: el ahora-teórico. d) El genio maligno y el Dios engañador.

a) El genio maligno es un artificio para mantenerse en una decisión.

Existe una cierta tendencia a confundir el genio maligno con el Dios Engañador del argumento para dudar de las verdades matemáticas. El texto cartesiano podría, quizá, alimentar esta confusión: «*Supondré, pues, no que Dios, que es la bondad suma y la fuente suprema de la verdad, me engaña, sino que cierto genio o espíritu maligno, no menos astuto y burlador que poderoso, ha puesto su industria toda en engañarme*» (AT, VII, 22, IX, 17) (trad. GARCIA MORENTE). Y sin embargo son dos realidades bien distintas que realizan funciones muy dispares. Precisemos, pues, el sentido de una lectura de lo que es patente en el texto cartesiano. Las opiniones sobre el origen de mi ser: Dios Omnipotente, Azar, Destino, etc., son motivos para llegar a la Duda Universal. Ninguna de estas opiniones puede conjurar la falibilidad generalizada, que se fundamenta como sospecha en la falibilidad advertida. El argumento reposa sobre el hecho del error realizado y advertido, incluso la Omnipotencia Divina no lo conjura. Con esto llegamos al resultado del examen de las opiniones, tema primero de la meditación. Este resultado es la afirmación del carácter probable de todas nuestras posibles afirmaciones. Sigue a ello la decisión voluntaria de la negación metódica ⁽¹⁾. El genio maligno aparece después de la duda como negación, sigue a la decisión de la voluntad de poseer unas verdades necesarias frente a la probabilidad de las afirmaciones que me constituyen como conocedor falible. *El genio maligno es una ficción retórica que el yo que medita se explica a sí mismo para poder llevar su difícil decisión puntual a estado persistente mediante una figuración.* La única finalidad del genio maligno y de la duda como negación, es no contentarse con la probabilidad. Ciertamente, la probabilidad se nos impondría si no nos resistiéramos mediante un artificio. La negación mas artificiosa concede DESCARTES a GASSENDI, sin embargo ello no atenta su legitimidad ⁽²⁾. La figura del Genio Maligno es un segundo artificio metódico.

Para evitar la confusión entre el Dios Omnipotente y el Genio Maligno conviene observar que la secuencia de momentos sucesivos en el texto cartesiano es la siguiente: 1) Argumentación para poner en duda las verdades matemáticas. 2) Conclusión del examen de las opiniones: «son muy probables... de suerte que más razón hay para creer en ellas que para negarlas». 3) Decisión voluntaria puntual que fundamenta el ahora-teórico como negación radical y 4) Suposición retórica de la figura del Genio Maligno para mantenerse en la decisión anterior como en un estado durable.

La suposición retórica que se realiza, el artificio, va dirigida a reforzar la decisión contraria a la tendencia espontánea a la afirmación. El artificio es una suposición que ayuda a mantenerse en un estado deseado, en la ausencia del error. Podemos hablar de un artificio retórico porque el yo que medita se sitúa ante una figura que la mantenga en la actitud que ha

querido estar. Como el sujeto teórico decide tratar lo probable como falso se forja una figura que lo ate a su decisión. Expresado de un modo muy sencillo se cuenta a sí mismo un cuento, si no de miedo, de error total. Pensar una figura paralela posible en la vida diaria nos ayudará a ver como está la figuración cartesiana en el interior del texto de las Meditaciones. Si un adulto quiere que un niño se mantenga alejado de un lugar determinado, puede comunicarle su decisión y reforzarla añadiendo que en tal lugar habita un monstruo terrible que le dañará. En el caso de la narración cartesiana, el adulto y el niño son el mismo yo que filosofa, en tanto que «adulto» se decide a rechazar la probabilidad y en tanto que «niño» se siente atraído por la probabilidad de las opiniones, por el ejercicio de la afirmación. El genio maligno es, pues, antes que cualquier otra cosa, un «espantajo metodológico», «un personaje fabuloso», «un artificio metodológico» que no ofrece ningún secreto para el sujeto teórico que lo crea.

b) El Genio Maligno sirve, como figura, a la categoría lógica de necesidad.

El Genio Maligno no deriva ni de consideraciones sobre las realidades sensibles, ni de reflexiones sobre las verdades matemáticas, ni de opiniones sobre el origen del hombre. *El Genio Maligno es una figuración creada por el yo teórico para mantenerse en una decisión.* En consecuencia, es la naturaleza de esta decisión lo que debemos interrogar para que se nos muestre la naturaleza de un tal genio.

La decisión cartesiana es una negación del carácter probable de todas nuestras opiniones. Es la ausencia de una modalidad, la necesidad, de derecho ya exigible a nuestras afirmaciones primitivas lo que posibilita esta decisión. Existe una resolución de la voluntad -tan episódica y efímera como se quiera- que exige necesidad en nuestro discurso frente al simple ejercicio del decir. Esta decisión de la voluntad, adopción deliberada de un proceder contrario a la costumbre del afirmar espontáneo, es previa a la ficción del Genio Maligno. El Genio Maligno es posterior a la radicalización de la Duda en Negación; radicalización que se efectúa puntualmente, en un instante de decisión, sin mediación de figura ninguna. La radicalización de la duda es anterior a la suposición del Genio Maligno. La radicalización de la Duda en Negación es obra de la libre decisión del pensamiento como Voluntad de Necesidad ⁽³⁾. Esta radicalización es la principal dificultad del Cartesianoismo y de todo pensamiento. La posición del pensamiento se realiza mediante la posición de la categoría de *necesidad*, modalidad que debería corresponder a nuestro decir. la exigencia de necesidad se vive en el instante de una decisión, en el instante de un rechazo. ¿Cómo podemos vivir según ella?, ¿Cómo se extiende este momento en un proceso temporal?. Subsumiendo al yo debajo de su propia decisión puntual, mediante la figuración sensible de lo que se acaba de hacer arriesgándose, o sea bajo la *figuración* del Genio Maligno. Una vez alcanzado este

punto de vista muy preciso, podemos recuperar la literalidad de la fórmula de R. VERNEAUX: «El genio es una personificación de la cuestión crítica fundamental» ⁽⁴⁾ o la más reciente de M. GUERIN: «El Genio Maligno significa la inversión absoluta y definitiva de lo opinable» ⁽⁵⁾. Esta figura deviene así un «genio» del pensamiento, en la acepción etimológica de «natural», «nacido». «*Natura, natio, gens, ingenium, ingeniosus* se refiere a lo que se nos da indivisible y unitariamente en el nacimiento» ⁽⁶⁾. *El pensamiento como exceso es algo nacido con nosotros y por nosotros*; y mal nacido, en definitiva, porque nos des-centra, nos des-arraiga de la calidez de nuestras opiniones, palabras y afirmaciones primitivas que poseemos desde la infancia. Bajo la influencia de nuestra decisión y su figura prolongamos el tiempo-instante del pensamiento y abrimos su posibilidad como tiempo-duración; posibilidad que surge primariamente como *separación difícil de la situación primitiva*: se nos abre así el espacio teórico radical, esto es el *tiempo de la meditación y del conocimiento*.

c) El genio maligno y el tiempo como tiempo contra el tiempo: el ahora-teórico.

La figuración del Genio Maligno surge para prolongar en el tiempo la decisión de rechazar lo probable asimilándole a lo falso. A pesar de todo, el tiempo teórico, que es *tiempo dentro del tiempo*: «ocio seguro, retirada soledad» se interrumpe, se rompe: «*Mas este designio es penoso y laborioso, y cierta dejadez me arrastra insensiblemente al curso de mi vida ordinaria*» (AT, VII, 231, IX, 18). La operación de la duda cartesiana se desvanece en la vida ordinaria, y como tal operación requiere ser recogida, recordada. El declinar en el tiempo del estado conseguido cierra el texto cartesiano en una primera jornada, en una primera meditación. La distribución de las meditaciones en jornadas es un recurso literario que nos conviene interrogar, porque coloca desde la misma letra cartesiana al radicalismo teórico allí donde está situado, en el curso de la vida humana.

En el tránsito de la primera a la segunda meditación la interrupción señala una pausa en la actitud teórica final conseguida; pausa que es una declinación y pérdida del tiempo teórico en el «curso de mi vida ordinaria»; de modo que en el inicio de la segunda meditación se debe volver a realizar el momento final de la primera. Esta repetición necesaria para restablecer el tiempo teórico como *tiempo contra el tiempo* ⁽⁷⁾ se efectúa en el registro de la negación radical: «*Haré un esfuerzo, sin embargo, y seguiré por el mismo camino que ayer emprendí, alejándome de todo aquello en que pueda imaginar la menor duda*» (AT, VII, 24; IX,) (trad. GARCIA MORENTE). La repetición del ejercicio del pensamiento se realiza en términos de la negación, no en el registro de la figura; aquella es el acto voluntario que origina la radicalidad del pensamiento, ésta ilustra la voluntad de permanecer en el resultado de la decisión como estado. Ya en la te

mática inicial propia de la segunda meditación, la atribución del ser al yo se hará mediante el uso del tiempo pasado: «ego eram», y sin ninguna alusión al genio maligno. Aludiendo a éste se repetirá el movimiento de esta primera afirmación necesaria, efectuado en otro registro, en otro lenguaje, en el de la figuración consiguiente: «*Pero hay cierto burlador muy poderoso y astuto que dedica su industria toda a engañarme siempre. No cabe, pues, duda alguna de que yo soy, puesto que me engaña*» (AT, VII, 25; IX,) (trad. GARCIA MORENTE). Sin el Genio maligno la atribución del ser al yo se efectúa en un tiempo verbal -tiempo de acción- pasado, y como tal pasado difícilmente recuperable para establecer algo como conclusión «firme y constante»; el genio maligno interviene, pues para llevar la atribución del ser al yo en el tiempo presente: «ego sum», y dar firmeza a esta atribución: «*y por mucho que me engañe, nunca conseguirá hacer que yo no sea nada mientras estoy pensando que soy algo*». Esta intervención del Genio Maligno en la Segunda Meditación, nos instruye sobre la función que realiza como *figura* o *situación imaginada* del ejercicio del pensamiento: permite distendir en tiempo vivible el instante del no a la probabilidad.

Un error de la traducción de Vidal PEÑA nos será muy útil para precisar lo que realmente sucede entre la decisión que origina el pensamiento y la figuración que permite ejercerlo en el tiempo. V. PEÑA equivoca el tiempo del verbo de la primera atribución del ser al yo, del pasado del texto cartesiano al presente del filosofema «cogito ergo sum». En efecto, donde el texto latino dice: «*Imo certe ego eram, si quid mihi persuasi*» ⁽⁸⁾ V. PEÑA traduce «*Pues no: si yo estoy persuadido de algo, o meramente si pienso algo es porque yo soy*» ⁽⁹⁾. Y comenta en nota: «Y así formula aquí Descartes el argumento del *cogito*, que no sigue la fórmula *cogito ergo sum* del Discurso, pero que la reitera en esta otra forma» ⁽¹⁰⁾. Siguiendo la lectura de V. PEÑA nos encontraríamos que la página de la segunda meditación diría tres veces seguidas la misma cosa: *el cogito*. La intervención de la figura del genio maligno sería así superflua, y no comprenderíamos el *statuendum* o *conclure* que precede a la conclusión de la primera afirmación verdadera: «*...hay que concluir y tener por constante que la proposición siguiente: yo soy, yo existo es necesariamente verdadera, mientras la estoy pronunciando o concibiendo en mi espíritu*» (AT, VII, 25; IX, 19 trad. G.M.).

La cuestión de la afirmación de la existencia del yo como *conclusión* pertenece a la temática inicial de la segunda meditación y ahora no va a ocupar nuestro comentario. Lo que sí nos importa señalar es que «conclusio» es un término técnico central para la comprensión de la tarea cartesiana: dinámicamente como deducción y estáticamente como proposición bien establecida ⁽¹¹⁾. Todo el proyecto de las *Meditaciones* es «*establecer algo firme y constante en las ciencias*» (AT, VII, 17 IX, 13 trad. G.M.).

La figura del Genio Maligno realiza una función en este proceso, permite *establecer* la verdad de una afirmación porque *distiende en un momento* lo que solamente se daba en un instante. *La figuración de la negación radical en situación imaginada permite abrir el ahora teórico en momento temporal, apertura suficiente para concluir una primera afirmación verdadera.* Con ello a la duda se le da cuerpo sensible como situación y se la detiene en una conclusión; se la hace tiempo constituido, que denominamos ahora-teórico, al cual se puede acudir reiteradamente, en vez de ser, como decisión puntual de la voluntad, un exceso sospecho y efímero.

Persigamos las restantes apariciones del Genio Maligno. Afirmada necesariamente la existencia del yo, se debe buscar que es este «yo». Esta tarea se realiza en la prolongación del examen de las opiniones: «*Consideraré ahora de nuevo lo que yo creía ser, antes de entrar en estos últimos pensamientos; y restaré de mis antiguas opiniones todo lo que se pueda combatir; aunque sea levemente, con las razones anteriormente alegadas; de tal suerte que lo que quede será por completo cierto e indudable*» (AT, VII, 25; IX, 21 trad. G.M.) En relación con el *ahora-teórico* el tiempo de las opiniones es un *antes* que proporciona contenidos para ser examinados en el tiempo dentro-del tiempo que es el ejercicio del pensamiento. Por medio de la suposición del Genio Maligno el *ahora-teórico* se ha hecho posible como «algo» que posee un interior para poder operar en él. Dentro del *ahora-teórico* se formula y se responde la cuestión sobre la naturaleza del yo indubitable: «*quién soy yo ahora, que supongo que hay un cierto geniecillo en extremo poderoso y, por decirlo sí, maligno y astuto, que dedica todas sus fuerzas e industria a engañarme?*» (AT, VII, 26; IX, 21 trad. G.M.). Esta discriminación entre lo que antes creía que era y lo que me corresponde ahora concluye en una enumeración amplia de los actos de pensamiento. Esta segunda afirmación se contrasta con la certeza de la primera en tanto que resiste a la falsedad generalizada: «*Hay algo de esto que no sea tan verdadero como es cierto que yo soy y que existo, aun cuando estuviere siempre dormido y aun cuando el que me dió el ser emplease toda su industria en engañarme*» (AT, VII, 28-9 IX, 22 trad. G.M.)

d) El Genio Maligno y el Dios Engañador

En sus apariciones de la Segunda Meditación se podría ver una mayor aproximación, que todo lo que llevamos dicho, entre el Genio Maligno y el Dios Engañador. Conviene, pues, discutir ambos pasajes. En el primer texto, efectivamente hay una referencia explícita al Genio Maligno, el tiempo de la acción verbal es el presente, y la acción verbal es una suposición. Al introducir, por primera vez, el Genio Maligno en contraposición al «Dios óptimo, fuente de verdad» se le califica de *summe potentem et callidum*: lenguaje que en 1648, en el *Entretien ave Nurmanes* calificado por DESCARTES de contradictorio ⁽¹²⁾. Ahora, en la segunda meditación,

se avanza una mención expresa de la malignidad, se empieza por la potencia. Esta progresión le lleva a realizar una restricción: «por decirlo así». Sobre el sentido de esta restricción, DESCARTES también se explicará en 1648, diciendo que la hace para evitar una contradicción ⁽¹³⁾. El segundo texto de la segunda meditación nos muestra un lenguaje confuso sobre «quien me ha dado el ser», *is qui me creavit* como dice el texto latino. Este lenguaje no determina a nadie. De manera que no se puede decir con V. PEÑA: «obsérvese que aquí habla de «Dios», quien «me ha dado el ser» como autor del hipotético engaño y no del Genio Maligno» ⁽¹⁴⁾. DESCARTES comentará el año 1648 que no sabe de quien habla, que lo hace *de iis confuse solum* ⁽¹⁵⁾, es decir de la causa de su origen sea la que sea. En cambio, ya en la tercera Meditación, es solamente de Dios Engañador de quien se habla: «*Y si después de juzgado que que podían esas cosas ponerse en duda, no fue por otra razón sino porque se me ocurrió pensar que quizá un Dios pudo hacerme de naturaleza tal que me engañase aun acerca de lo más patente*» (AT, VII, 36; IX, 28) ⁽¹⁶⁾.

DESCARTES nunca enlaza con claridad la Omnipotencia Divina y el Genio Maligno. Dios y el Genio son personajes distintos con estatutos epistemológicos bien diferenciados. «Omnipotencia» y «Malignidad» son conceptos incompatibles. «Un Dios Omnipotente por el que he sido creado tal como soy» es una afirmación que se introduce en la Primera Meditación como «una vieja opinión». El Genio es una suposición, una figuración construida por el yo que filosofa para prolongar una decisión. Dios, alternado con otras causas posibles de mi origen, sirve para dudar de las verdades de la geometría. El Genio para mantener la negación radical como situación estable. Según hemos visto, DESCARTES dice que habla contradictoriamente cuando para forjar el Genio Maligno enlaza «Omnipotencia» y «Malignidad», y «confusamente» cuando se refiere solamente al que me dió el ser» ⁽¹⁷⁾.

Conclusión: El Genio Maligno generador de la dinámica del pensamiento.

Recopilemos las fórmulas que hasta este momento nos han servido para caracterizar al Genio Maligno: es una suposición consecutiva del yo que filosofa para conseguir mantenerse en la asimilación de lo probable a lo falso, en la negación radical; es una ficción retórica que el yo que filosofa se explica a sí mismo para poder mantener mediante una figuración su difícil decisión puntual y convertirla en estado persistente; artificio metodológico sin secreto para el yo que lo crea (H. GOUHIER); «personificación de la cuestión crítica fundamental» (R. VERNEAUX), «inversión absoluta y definitiva de lo opinable» (M. GUERIN). Todas estas fórmulas son coherentes si las enlazamos entre sí, y sobre todo si estamos menos atentos al rostro del genio o a la posible distorsión que causaría como situación real, y más vigilantes a *la dinámica que engendra*. El Genio Maligno

no casi no tiene cara, superficie imaginada dibujada como figura, sabemos de él que es maligno y casi nada más. Respecto a la acción posible del Genio, no es R.DECARTES quien la despliega ampliamente, sino mucho más tarde E.LEVINAS, quien la describe como lo contrario del lenguaje «un reír que busca destruir el lenguaje»⁽¹⁸⁾. La dinámica que la figuración del Genio Maligno introduce, podemos expresarla mediante una formulación de J.M.BEYSSADE: las relaciones del yo teórico con el Genio son unas «relaciones de lucha» y de «resistencia»⁽¹⁹⁾. Tienen que ver, estas relaciones, sobre todo con la voluntad radical de negación de lo probable. Esta es lo esencial de la actitud teórica. Era un momento que se manifestaba aislado como rechazo de lo probable. Pero también es algo previo al inicio efectivo de la duda e interior a su ejercicio, presenta ya en la página inicial de las Meditaciones: «*La razón me persuade de que a las cosas, que no sean enteramente ciertas e indudables, debo negarles crédito con tanto cuidado como a las que me parecen manifestamente falsas*» (AT, VII, 18, IX, 14 trad. G.M.). La razón de la segunda página de la primera meditación, *todas mis fuerzas* del momento de la negación radical y la *figura del genio maligno* realizan la misma función: negar lo probable como si fuese falso. Lo que es común a la persuasión de la razón, aquello en lo que uso todas mis fuerzas, y de lo que me engaña el Genio Maligno podemos denominarlo *el exceso del radicalismo teórico*.

Podemos ya concluir viendo cual es el dinamismo que la figura del Genio Maligno introduce: es *la figuración de un exceso, la alteración*⁽²⁰⁾ de este exceso mediante la figuración, y un *eufemismo*⁽²¹⁾ que como toda figuración realiza una función benévola. La mediación del Genio Maligno en la constitución del ámbito teórico, dota a éste último del sentido benefactor de la función fantástica. Lo teórico cartesiano se constituye por la mediación de la fantasía, del mismo modo que las máscaras de los Dogones. Y, al igual que éstas, la máscara cartesiana es una lucha contra la podredumbre.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. H.GOUHIER: *La pensée métaphysique de Descartes*. Paris. Vrin. 1962.
2. GASSENDI, *Quintas Objeciones* Trad. Vidal Peña p. 208 R.DECARTES: *Respuestas a las Quintas Objeciones* Trad. Vidal Peña p. 279
3. Por consiguiente es inexacta la afirmación de M.GUERIN: Aussi le doute cartésien prend-il une portée spéciale dès lors qu'il est radicalisé. Et c'est le Malin Génie qui radicalisme le doute in *Le génie du Philosophe*. Paris. Du Seuil. 1979
4. R.VERNEAUX «La sincerité critique de Descartes» in *Archives de Philosophie*, 1937 p. 59
5. M.GUERIN: *Le génie du philosophe*. Paris. Du Seuil. 1979 p. 156
6. M.GUERIN: *Le génie du philosophe*. Paris. Du Seuil. 1979 p. 21
7. J.M. BEYSSADE: *La philosophie première de Decartes*. Paris. Flammarion 1979 p. 76 habla de «contestation du temps dans le temps».
8. AT, VII. 25 cfr. AT, IX, 19: «Non certes, j'étais sans doute, si je me suis persuadé, ou seulement si j'ai pensé quelque chose».
9. Trad. V.PEÑA p. 24 GARCIA MORENTE 12 ed.p.99 traduce correctamente de la versión francesa.

10. trad. V.PEÑA p.432
11. J.M.BEYSSADE: *La philosophie première de Descartes* pág. 237, nota.
12. *Entretien avec Burman* ed. ADAM, 1937: *Logitur hic auctor contradictoria quia summa potentia malignitas consistere non potest* p. 4
13. *Entretien avec Burman*; ed. ADAM, 1937 p.18: *Additur illa restriction ibi ideo, quia auctor contradictoria loquitur, si dicat potentissimum et malignum, quia summa potentia et malignitas simul consistere non possunt et ideo dicit si fas est dicere.*
14. V.PEÑA loc. cit. nota 10 pág. 432
15. *Entretien avec Burman* ed. ADAM, 1937 p. 18 *Sed an Deus, nescio. An non potius genius ille, qui me dedit, me etiam creavit? sed haec nondum hic cognovi, et de iis confuse solum loquor.*
16. Comentando este pasaje V.PEÑA, loc. cit. p. 432 afirma: «Descartes liga aquí con bastante claridad la idea de «omnipotencia divina» con la de «genio maligno». Ello no puede decirse, sencillamente porque aquí no se habla del genio maligno.
17. Hay que comentar sobre este punto dos lecturas relativamente recientes de DESCARTES en España: la de V.PEÑA en su Introducción y Notas a la traducción de las *Meditaciones Metafísicas con objeciones y Respuestas*. Madrid. Alfaguara. 1977 y la V.GOMEZ PIN: *Conocer Descartes y su obra*. Barcelona. Dopesa. 1979. El primero p.XXVI, escribe: «Nuestra leyenda no puede sustentarse más que si creemos que el tema del genio maligno pone en tela de juicio la conciencia racional misma y no es un mero artificio retórico». Creemos que una lectura fiel del texto cartesiano muestra que el genio maligno es un artificio retórico para abrir la radicalidad racional. Dicho lo anterior casi debería dejar así la cuestión, puesto que nuestra manera de leer se aleja mucho de los presupuestos que explicita V.PEÑA. Creemos con J.DERRIDA y contra M.FOUCAULT, que para encontrar latencias en las patencias, conviene empezar por leer bien las patencias. Para leer a DESCARTES no hay que apresurarse en situarlo de un modo u otro entre los conceptos de «medieval» y «moderno», sino aprender algo sobre las cuestiones que trata. *Lectura* -que V.PEÑA recuerda se emparenta con leyenda- también es hermana de *lección*; nuestra aproximación al texto cartesiano viene motivada por la cuestión que en él se trata: la apertura del espacio teórico radical. Es muy difícil precisar diferencias ante una lectura que previamente se defiende ante ellas. Así V.PEÑA afirma: «Parece que sostenemos una tesis bastante clínica; la que hay que «inventar» un DESCARTES que favorezca cierta leyenda conveniente. Sin embargo, no se trata exactamente de eso. Al decidir sobre la cuestión del genio maligno, intentamos ver las consecuencias objetivas del planteamiento de DESCARTES: consecuencias que *pueden* no estar en la «intención» subjetiva de DESCARTES mismo, y que se revelan en una consideración histórica general que va más allá de DESCARTES, y se proyecta hacia el futuro que él, en mayor o menor grado prepara» (p. XX-VII). La dicotomía entre consecuencias objetivas de un planteamiento e intención subjetiva, y el hablar de proyección hacia el futuro y su mayor o menor grado, son, a nuestro parecer, conceptos auxiliares de una interpretación que se inmuta de antemano de ser falseada por la referencia a lo que literalmente interpreta. Sea de ello lo que sea, me parece que no puede decirse que «el tema del genio maligno es el de una conciencia envuelta por otra conciencia» (p.XXV). Esencialmente por lo siguiente: los motivos de la omnipotencia y de la voluntad de engañar son motivos derivados. El motivo originario del movimiento cartesiano es la falibilidad real manifestada en el tiempo de la advertencia del error, como lo que sucede desde nuestra infancia. El genio maligno es una figura sensible de la decisión de la conciencia de rechazar radicalmente la probabilidad de mis afirmaciones. Esta radicalidad puede ser juzgado, como hacer GASSENDI, como un nuevo prejuicio al igual que el de la seguridad de la opinión primitiva; pero en ningún caso posee ningún secreto para la conciencia teórica que está ante su propia acción de radicalidad figurada sensiblemente y que no queda envuelta por nada que ella no sepa como se origina. De manera que hay que decir que el Genio Maligno es un artificio del yo que filosofa para mantenerse en la radicalidad racional como situación.

V.GOMEZ PIN (1979) muestra, también, una cierta confusión entre la opinión del *Deus Deceptor* y la suposición del Genio Maligno; habla de la hipótesis del Dios Todopoderoso y engañador p. 63 y de la «hipótesis de que un Dios, todopoderoso y maligno nos engañe» p.82. Todo el razonamiento de GOMEZ PIN versa sobre la temática derivada del engaño, y desde ella avanza ha-

cia la suspensión del juicio justificada por este mixto de los dos personajes. Con lo que se deja en la sombra la temática originaria de la meditación, que es la falibilidad de la contingencia que se interroga sobre su origen. Seducidos por el Dios de OCCAM y apresurados para situar a DESCARTES en la historia de la filosofía, ni V. PEÑA, ni V. GÓMEZ PIN leen lo propio de la meditación: el tema de la falibilidad humana tratado en el «examen de mis opiniones», esto es, la *modalidad de las afirmaciones humanas*. DESCARTES razona así: la falibilidad transforma todas mis afirmaciones en afirmaciones probables; como quiero afirmaciones necesarias, renuncio a las afirmaciones probables. V. PEÑA y GÓMEZ PIN razonan casi exclusivamente sobre la *vetus opinio*, también probable, de mi origen divino. DESCARTES rechaza su estado de falibilidad, cuando sabe que todas sus afirmaciones son probables; GASSENDI no acepta este rechazo; pero DESCARTES lo mantiene porque no ve peligro en este exceso, no como quiere GÓMEZ PIN por una benévola función auxiliar de la pereza o inercia, sino porque «no se trata ahora de la acción sino sólo de la meditación y el conocimiento». (AT, VII, 22; IX, 17). El Genio Maligno es la figura retórica forjada para ayudarse a persistir en el tiempo, en esta decisión puntual de rechazo de la probabilidad que abre el espacio teórico. La posible aporía del cartesianismo se sitúa en torno a esta decisión y a su figura; pero no en los términos de GÓMEZ PIN: «DESCARTES va a servirse del método deductivo para demostrar que Dios no es un genio maligno, cuando en realidad el método deductivo implica ya la certidumbre de que Dios no es un genio Maligno. (p.82 repetido en la pag.100). La posible aporía del cartesianismo, está en todo caso mucho más cercana a la objeción de GASSENDI es el carácter excesivo hiperbólico de la negación radical de la probabilidad.

18. E.LEVINAS: *Totalidad e Infinito (ensayo sobre la exterioridad)* trad. castellana Daniel E. Guillelmy. Eds. Sígueme. Salamanca. 1977. pp.113-4
19. J.M.BEYSSADE: *La philosophie première de Descartes*. Paris. Flammarion 1979 p.95
20. **Alteración** se usa aquí en un doble sentido, lo pone en-otro y lo cambia. La figura del Genio Maligno pone la negación en una alteridad respecto al sujeto que la realiza, de manera que puede devenir pasivo de su propia acción, y desde la pasividad luchar contra ellos y resistirla. Lo cambia porque así lo hace durable y resistible.
21. G.DURAND: *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris. Bordas. 1969 pp.469-70: «Le sens suprême de la fonction fantastique, dressée contre la destinée mortelle, est donc l'euphémisme. C'est-à-dire qu'il y a en l'homme un pouvoir d'amélioration du monde. mais cette amélioration n'est pas, non plus, vaine spéculation «objective», puisque la réalité qui émerge à son niveau est la création, la transformation du monde de la mort et des choses en celui de l'assimilation à la vérité et à la vie.

EL ENFOQUE NOCIONAL-FUNCIONAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPOSICION ESCRITA EN INGLÉS BÁSICO: LA DESCRIPCION FISICA DE PERSONAS.

Vicente FERRERES
Fernanda RODRIGUEZ
Departamento de Didáctica

RESUMEN

Si bien la aproximación nocional-funcional hace algunos años que comenzó, en estos momentos es cuando en nuestro país empieza a introducirse esta línea, especialmente en la Educación primaria y a través de diversos autores y docentes. Desde esta visión parte nuestro principal punto de motivación.

A través de este enfoque apoyado por la línea de renovación pedagógica que implica la Nueva Estructuración de la Educación Primaria, pretendemos introducir la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en inglés por medio de un planteamiento dirigido al aula, al momento de la ejecución del proceso. Ofrecemos en el trabajo una doble perspectiva: didáctica y lingüística.

Desarrollamos dentro de la función «Dar y recibir información concreta», todo el proceso didáctico que implica la «Descripción física de una persona», señalando en tal caso, tres niveles dentro del mismo proceso.

SUMMARY

The notional-functional approach in the teaching-learning of written composition in elementary English: The Physical description of people.

In spite of the fact that the notional-functional approach began a few years ago, it is now when this new trend is being introduced, especially in Primary Education and through various authors and educators. From this point, our main motivation takes form.

Throughout this approach, supported by the current of pedagogical renewal, which implies the new structuralisation of the Primary Education, we intend to introduce the teaching of the written composition in English. We shall be using a plan directed at the classroom, at the moment of putting into practice the teaching-learning process. A dual perspective will be provided to the subject, due to the different training of the authors: linguistic and didactic.

We develop the whole didactic process which involves the «Physical description of a person», within the function «Give and receive concrete information», pointing out in such case three levels within the same process.

INTRODUCCION

Toda renovación de la práctica escolar presenta un proceso que partiendo de los planteamientos teóricos o experimentales se va introduciendo poco a poco en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, «Convendría multiplicar la publicación de pequeños manuales con trabajos prácticos de reflexión sobre diversos aspectos de las lenguas que se enseñan más corrientemente» (ROULET 1980, p.122)

Esto nos ha movido a presentar este breve trabajo sobre la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en lengua inglesa.

Antes de entrar en los objetivos y desarrollo del trabajo, sería necesario señalar muy brevemente algunos aspectos previos.

Primeramente la aportación de la lingüística a la didáctica de las lenguas modernas.

Deseamos conjugar y aunar los esfuerzos desde dos puntos de vista, los que nos ofrecen la diferente formación; lingüística de uno y didáctica de otro, con ese afán de búsqueda de una integración entre una y otra ciencia.

Es necesario pues partir de los fundamentos científicos de la enseñanza de la lengua inglesa y nada mejor que hacerlo desde un documento y una institución que se considera como precipitante y motivadora del proceso de renovación pedagógica, nos referimos al Institut National de Recherche Pédagogique.

- Filosóficos: los filósofos de la lengua en los últimos decenios han puesto el acento en los misterios que unen la lengua y el pensamiento y, a la vez, la relación entre el lenguaje y la acción.

- Sociolingüísticos: Dos líneas fundamentales. Los trabajos de la sociolingüística americana que han estudiado lo que denominan «la etnografía de la comunicación».

En Gran Bretaña la línea la han marcado dos especialistas de la Lingüística Aplicada, fundamentalmente H.G. Widdowson y D.A. Wilkins que ha dado mucha importancia al contexto en el cual se desarrolla la lengua. Esto surge de una doble reacción contra:

- Los análisis lingüísticos puramente formales que quieren ignorar los contenidos semánticos.

- Los análisis limitados de la frase pues desde el punto de vista sociolingüístico lo que interesa es el análisis del discurso, es decir, que aplicado a la didáctica de la lengua es saber perfectamente qué hay que decir, con qué mensaje, a qué persona y en qué situación.

- Pedagógicos: Es evidente que hoy el acto didáctico se centra fundamentalmente, aunque no exclusivamente, en el alumno -paidocentrismo- más que en la materia de estudio -logocentrismo-. Por otra parte, el binomio enseñanza-aprendizaje se está desplazando hacia el segundo término.

En segundo y último lugar un aspecto previo que nos parece importante: La problemática de la enseñanza-aprendizaje de la L2 -lengua extranjera- y sus relaciones con la L1 -lengua materna.

El estudio de las relaciones entre la didáctica de la L1 y de la L2 presupone una definición clara de los objetivos de una y de otra. la cuestión es: ¿Cómo puede adquirirse esta competencia de comunicación, caracterizada por el dominio de los actos del lenguaje en el discurso en una L2, si no tiene la suerte de ser educado o de vivir en una comunidad que habla esta lengua! Es imposible simular perfectamente en la escuela el medio de aprendizaje natural de la L2. No obstante sí debemos proporcionar al alumno un máximo de exposición a la L2, por muy simples que sean los códigos empleados y emitidos por un profesor no nativo. (KRASHEN, 1981) También podemos recurrir a estas dos estrategias:

- La posibilidad de observar y de explorar, con la ayuda de un guía experimentado, tanto el sistema como el funcionamiento de la L2.
- La posibilidad de apoyarse en esta actividad de descubrimiento y de reflexión sobre el trabajo efectuado en clase a propósito de uno u otro objeto del mismo: la lengua materna.

Con todo ello según ROULET lo importante es adquirir una cierta competencia de comunicación ya que, en general en la adquisición de una L2 hay dos etapas:

- Una primera consagrada exclusivamente al aprendizaje del sistema.
- Una segunda, al empleo de este sistema en la comunicación.

En este instante debemos resumir brevemente las relaciones entre la enseñanza-aprendizaje de la L1 y L2. Ante este problema se plantena diferentes posiciones:

- Alguno señala: «On peut à juste titre dire sans risquer d'être démenti qu'à l'heure actuelle l'étude scolaire de GR1, loin d'aider l'élève a cominer la grammaire de L2, *constitue un obstacle* majeur à la mise en place d'une grammaire cohérente de L2» (ADAMCZEWSKI 1975, p.40).
- Otros autores indican: «Les enseignements de L1 et de L2, ne doivent pas seulement être cordonnés au plan de la terminologie, *ils doivent se fonder l'un sur l'autre*» (SZEPE, 1978).

En nuestro contexto estarían en la misma línea VEZ (1980), MADRID (1980) y HERRERO (1981).

ROULET llega, después de analizar la problemática entre L1 y L2 a las siguientes conclusiones:

- La lengua materna no juega más que un rol mínimo en el establecimiento de una progresión en la LE; son más importantes las necesidades y motivaciones del alumno.
- Reclama, por otra parte, la integración de las didácticas de L1 y L2 en el sentido de la aproximación a *la lengua* en general.
- Por último, lo que importa es que el estudio de L1 tiene un lugar privilegiado en el descubrimiento de los principios que conforman el sistema, el funcionamiento de toda lengua y la adquisición de instrumentos propios para favorecer este descubrimiento, abriendo así la vía a la comprensión y al dominio no solamente de la L1 sino también de la L2.

El estudio de la lengua materna en la escuela debe presentarse como una ocasión única para captar intuitiva y activamente los principales fundamentos de la estructura y funcionamiento de UNA LENGUA en general y adquirir así progresivamente los conocimientos que facilitarán la aproximación y adquisición de una L2, en nuestro caso el inglés.

1.- OBJETIVOS

Hemos sostenido (FERRÁNDEZ Y OTROS, 1982) en lo que respecta a la L1, la necesidad de centrar su enseñanza-aprendizaje en la Educación Primaria y fundamentalmente en el lenguaje oral y escrito.

Con aquellos supuestos referentes específicamente a la composición escrita, mantenemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa estará en la misma línea que la lengua materna: la única forma de que el alumno aprenda a comunicarse por escrito es hacerlo por escrito, con actividades constantes y cuando decimos constantes nos referimos a escribir tanto como sea necesario y, entendemos por necesario, todos los días. Desde la nota escrita hasta la narración y descripción en lengua inglesa, deberán estar entre las actividades diarias de la clase, tomando también el párrafo como unidad natural y principal de la composición escrita (FERRERES, 1980; BESTARD Y OTRO, 1982 y ALCARAZ Y OTRO, 1983).

Todo docente que imparte la Lengua Inglesa conoce las dificultades de los alumnos cuando tiene que componer, por simple que sea lo que se solicite y esto se aprecia en los resultados inferiores de esta destreza con respecto a las demás en los diferentes niveles educativos que conocemos. Podemos aducir como excusa la mayor dificultad de la producción creativa en lengua escrita sobre los ejercicios de comprensión lectora y transformación, a parte de la mayor exactitud que requiere la comunicación escrita. Pero... ¿no será también que el profesor elude, relega esta destreza, quizá inconscientemente o ante la dificultad que conoce de antemano en especial si la enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo con clases numerosas?

El primer objetivo que queremos conseguir es infundir seguridad y convencimiento al profesor sobre la utilidad de la lengua escrita, del apoyo y refuerzo que representará en su docencia el utilizar esa destreza de manera metodológicamente correcta, introduciéndola progresivamente desde fases muy tempranas de su enseñanza. De ello somos conscientes desde que compartimos una experiencia durante los años de 1967 a 1980 en centros docentes españoles. Aquellos profesores (GREENWOOD Y OTROS, 1981) concedieron una mayor importancia a esta destreza, enseñando al alumno a describir, narrar y, en general a componer, sentando las bases o estructuras en la enseñanza de la lengua inglesa, constatando nosotros posteriormente sus resultados.

Pretendemos dar unas pautas al docente de los niveles de Educación Primaria y Secundaria para que pueda establecer unos cimientos básicos, sólidos y correctos desde un principio, cosa que sería más difícil de modificar o rectificar posteriormente. Todo ello a través del objetivo primordial que sustenta el enfoque nocional-funcional y que consiste en organizar la enseñanza-aprendizaje de una lengua apartir de *los contenidos semánticos* -nociones y funciones- surgiendo de ellos tanto el aspecto formal de la gramática como el factor situacional. Con ello se pretenderá desde un principio que el alumno sea capaz de comunicarse lingüísticamente de un modo eficaz y apropiado.

DESARROLLO

Razones de la integración del «Writing skill»: Sólo queremos señalar que desde casi los comienzos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es necesario utilizar las cuatro destrezas -Listening, Speaking, Reading y Writing- y no en progresión a como estábamos acostumbrados (ABBOT, 1981) incluso el alumno más pequeño pide esa integración (RODRÍGUEZ Y SOLER, 1981-1983).

Si se ha utilizado dicha progresión dejando para el final esta destreza ha sido, por variadas y múltiples causas, sin duda alguna el principio promulgado por el estructuralismo de que el lenguaje es fundamentalmente el habla y que la expresión escrita es sólo una manifestación secundaria del mismo, ha contribuido en gran manera a crear una imagen un tanto desprestigiada de la composición escrita y por ello no se ha profundizado en algo que ahora interesa a los estudiosos y a nosotros, particularmente en este trabajo (BESTARD Y OTRO, 1982).

Por otra parte, el trabajo escrito es una pausa que relaja al niño (BYRNE, 1980) y éste está perfectamente indicado cuando el alumno debe recapacitar sobre lo aprendido o tras haber trabajado en clases anteriores un tema determinado.

Quizá, por último, debamos señalar un posible problema que puede presentarse, lo que la palabra escrita puede aportar sobre la presentación oral: el dar lugar a una pronunciación incorrecta. Podemos indicar que este hecho suele producirse cuando ambas formas -oral y escrita- no han sido presentadas casi simultáneamente. El error en la pronunciación suele producirse, a veces, como una ultracorrección de la grafía sobre la fonética.

El enfoque nacional-funcional y la enseñanza de la composición escrita: Aunque no pretendamos hacer toda una exposición de lo que es el enfoque nocional-funcional dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras es necesario, en este momento, señalar los principales rasgos que lo caracterizan para que pueda apreciarse mejor nuestra técnica de enseñanza-aprendizaje.

En el uso del lenguaje, dentro del acto concreto de comunicación, intervienen fundamentalmente tres factores:

- Las *leyes internas* del propio sistema lingüístico: Esto condiciona el *uso correcto* de la lengua.
- El *contexto o situación* en que se utiliza: Determina *si su uso es apropiado*.
- La *intención o propósito* de la persona que habla: Determina *su uso funcional*. (BESTARD Y OTRO, 1982).

Los métodos utilizados hasta hace poco no intentaban averiguar *qué* conceptos pretendía expresar el hablante en un momento determinado ni *con qué finalidad* utilizaba el lenguaje, o sea, qué nociones y funciones desempeñaba el lenguaje.

En la aproximación didáctica objeto de este estudio se organiza el lenguaje de acuerdo con unos esquemas basados en nociones y funciones que caracterizan la utilización de la lengua.

En estos momentos el problema fundamental con que se enfrenta este planteamiento es el lograr una clasificación completa de las categorías nocionales y funcionales contenidas en los distintos actos de comunicación. Digamos pues que es una nueva manera de analizar el lenguaje.

J.A. VAN EK (1977) planteó un intento serio de clasificar las nociones y funciones y en ellas se han basado para construir el Documento Base de los Programas Renovados para los Idiomas Modernos (1981).

Nosotros, con pequeños retoques, después de analizar el material que existe sobre la enseñanza del inglés, hemos optado por considerar las siguientes funciones:

- 1.- Dar y recibir información concreta.
- 2.- Averiguar las actitudes intelectuales de los demás y expresar las nuestras propias.
- 3.- Averiguar y expresar estados emocionales
- 4.- Expresar actitudes morales.
- 5.- Persuadir o convencer para que algo se lleve a cabo.
- 6.- Fórmulas de la vida social.

Como se puede deducir, el objetivo fundamental de este enfoque va dirigido desde un principio a la función comunicativa del lenguaje, lógico si se piensa que la obtención de las categorías nocionales-funcionales está basada en un análisis de las distintas necesidades comunicativas de los hablantes.

A nivel de programación del trabajo en clase se ha complicado el modelo. Antes estaban perfectamente presentados y graduados tanto los aspectos gramaticales que había que desarrollar: el vocabulario, la expresión oral,... Ahora debe de partirse de las nociones y funciones, los restantes aspectos están condicionados por estos dos elementos.

Entrando en ese nivel de programación y en el documento citado, surgen dos alternativas ante el problema presentado:

- ¿Introducimos las funciones y nociones y prescindimos de la presentación gradual de las estructuras gramaticales, áreas de comunicación, vocabulario que surja,... y optamos por las más adecuadas aunque sean complicadas para expresar una función determinada?; o
- ¿seleccionamos las formas gramaticales previamente y las presentamos teniendo en cuenta las funciones del lenguaje que se pretenden enseñar siguiendo una progresión interna a fin de que resulte más fácil su aprendizaje?

Debemos trabajar dentro de un contexto situacional por ello tenemos que averiguar, antes de dar una contestación a estas preguntas, al menos:

- El papel, social y psicológico, que va a desempeñar el futuro hablante de la lengua inglesa.
- El entorno físico dentro del cual se va a desenvolver.
- Los temas en torno a los cuales va a versar su actividad lingüística.

Además, pensemos que nuestros planteamientos se dirigen a la docencia de alumnos de 11 a 13-14 años y que el Documento Base nos señala, en lo que se refiere a la composición escrita, estos Niveles básicos de Referencia:

- 2.14.- Componer breves diálogos.
- 2.15.- Escribir breves descripciones.
- 2.16.- Realizar composiciones breves.
- 2.17.- Escribir cartas sencillas.

Contestando a las preguntas: Cuando en una aproximación funcional decidimos qué es lo que vamos a enseñar, lo hacemos basándonos «en lo que ofrecerá una mayor utilidad comunicativa en la lengua extranjera... el contenido lingüístico hay que plantearlo de acuerdo con las demandas semánticas del que aprende la lengua extranjera», aunque a veces esta demanda no vaya acompañada «de lo que es la forma gramatical más simple, la más regular o la de mayor sencillez para el aprendizaje» (WILKINS 1979, p.19).

No obstante y con todo lo expuesto, nosotros presentamos una planificación general que tendrá en cuenta los presupuestos de D.A. WILKINS sin olvidarnos de ajustar las funciones, subfunciones y nociones al alumno en todo lo que sea posible, en orden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello procederemos con arreglo a este plan:

- Interrelacionamos las funciones y subfunciones lingüísticas con los cuatro Niveles Básicos de Referencia -objetivos- que conforman el bloque fundamental referido a la composición escrita.
- Sobre la base de esta planificación desarrollaremos una función lingüística -Dar y recibir información concreta- teniendo en cuenta las subfunciones a que da lugar y las nociones que implica, todo ello secuencializado

con el Bloque temático 3: Temas de trabajo 3.1.- Áreas de comunicación y 3.2.- Léxico y con el Bloque temático 4.- Gramática.

Estas secuencias las llevamos a cabo pretendiendo que el docente sepa en todo momento qué aspectos puntuales está desarrollando exactamente cuando trabaja una determinada función.

Marcaremos también en cada subfunción tres niveles, mínimo, medio y máximo, para el mejor ajuste y contextualización posible por parte del alumno. Siempre puede quedar una zona abierta para que el profesor escoja el que crea más adaptado a sus alumnos o introduzca entre ellos otros niveles.

Qué debemos enseñar a escribir a nuestros alumnos: Quizá esta sea la última reflexión que nos hacemos antes de presentar el plan de trabajo de clase.

Todos conocemos la multiplicidad y variación de los ejercicios gramaticales de los que se han servido y se sirven excesivamente los docentes. Podríamos decir que este tipo de ejercicios no ofrece un interés real para nuestros alumnos, los cuales suelen resolverlos de una forma mecánica sin prestar gran atención pues no ven la razón fundamental para efectuarlos. Para que un ejercicio escrito satisfaga al que lo produce éste debe tener un significado que ha elegido entre otros posibles y debe de ser un texto completo a pesar de su brevedad.

¿Y qué enfoque daremos a la técnica a seguir en la elección y gradación de la enseñanza-aprendizaje de la composición en inglés?

Puesto que opinamos que una aproximación nacional-funcional, con base gramatical (estructural) es una vía adecuada para que la enseñanza del inglés en la Educación Primaria y Secundaria, tendencia a la que se encaminan o están llegando los países más avanzados, opinión que sostienen los profesores VEZ (1980) y HERRERO (1981) en sus respectivas Tesis Doctorales tras sólidos estudios sobre el tema aplicados a la realidad docente y discente española; optamos por establecer un paralelismo entre la expresión oral y escrita en la que, excluyendo un cierto número de nociones y funciones hemos escogido las seis funciones anteriormente reseñadas.

La descripción: Proceso didáctico: Si pensamos en la realidad más próxima que envuelve al niño y en los cuatro Niveles Básicos reseñados, deberíamos empezar por la descripción, aunque la narrativa sea la principal función lingüística.

Además, la narrativa al requerir un orden determinado de los acontecimientos y utilizar el concepto de secuencia temporal, es menos flexible que la descripción.

Por último, la mayoría de los libros de texto que presentan una aproximación nocional-funcional, no sólo para niños sino para adultos, intro-

ducen la descripción en primer lugar para pasar posteriormente a la narrativa (ABBS Y OTRO, 1979; WHITE, 1980 y BOARDMAN Y OTRO, 1982).

Dentro de la función «Dar y recibir información concreta» y correspondiente al Bloque Temático 2, Nivel Básico de Referencia 2.15.- Escribir breves descripciones, desarrollamos la «Descripción física de personas».

Presentamos un cuadro resumen donde se aprecian todas las secuencias y los aspectos a tratar y desarrollar dentro de esta función.

(CUADRO I)

Descripción física de una persona: Comenzaremos por este tipo de descripciones que si bien son parciales y de poco uso, si son aplicables en una aproximación comunicativa en el aula. Pensemos que en la vida diaria, cuando describimos a alguien oralmente o por escrito, además de resaltar sus rasgos físicos, solemos mencionar la edad, familia, ocupación y posiblemente hábitos.

Pasamos a enumerar unos presupuestos -dificultades preventivas- que hay que tener muy en cuenta al proponer este tema:

- 1.- El uso de la forma verbal BASE + S en tercera persona del singular, de tanta dificultad para los hispano-hablantes.
- 2.- Diferenciación pronominal en el pronombre posesivo de tercera persona HIS (su, de él) y HER (su, de ella).
- 3.- Advertir la colocación del adjetivo delante del nombre, aunque sean éstos varios.
- 4.- Insistir en que el adjetivo en inglés es invariable. Así en el caso de «His eyes are blue».
- 5.- Resaltar la concordancia en la forma *His eyes are blue*.
- 6.- Hacer notar que el orden de la estructura de la frase en Inglés es invariable en el caso de S - V - O.
- 7.- Cuidar que los alumnos no coloquen el artículo indeterminado delante de *short curly hair*.

NIVEL I.

• Material de posible utilización.

- 1.- Dibujos con distintas caras.
- 2.- Fotos.
- 3.- Material escrito que constaría de: a) descripciones escritas y b) tabulación a completar por el alumno sobre el material escrito.
- 4.- Material grabado o leído acompañado de tabulación a completar por el alumno.

Por supuesto el material «real» estará también en los alumnos y el profesor pues es, sin duda, el mejor.

• **Presentación:** Elegimos el material nº 1 que constará de tres dibujos o fotos que ofrezcan grandes contrastes. Deberán resaltar en ellas:

CUADRO I

22

VICENTE FERRERES Y FERNANDA RODRIGUEZ

DESARROLLO FUNCIONES LINGÜÍSTICAS FUNCIÓN LINGÜÍSTICA N° 1: DAR Y RECIBIR INFORMACIÓN CONCRETA				
Niveles Básicos de Referencia B.T. n° 2	NOCIONES	Bloque temático n° 3 3.1.- Áreas de Comunicación 3.2.- Léxico		Bloque Temático n° 4 Gramática
2.15.- Escribir breves descripciones. • Descripción física de una persona.	• Espacial (Dimensión). • Cualitativa (Física: forma y color) • Relación: lógica. • Espacial: Dimensión, tamaño. • Cuantitativa: Grado.	NIVEL 1 1.- Identificación personal. 8.- Salud y bienestar. 8.1.- Partes del cuerpo. NIVEL 2 1.- Identificación personal. 8.- Salud y bienestar. 8.1.- Partes del cuerpo. 9.3.- Ropa y moda. NIVEL 3 8.1.- Partes del cuerpo.	• Referido a: -Formas (cara, ojos, cabello). -Colores. -Color de la tez -Nexo de unión «and» -Altura, complejidad física.	4.1.- Artículo indeterminado. 4.3.- Artículo indeterminado: su omisión. 4.4.- Uso del adjetivo calificativo. 4.6.- Adjetivos posesivos. 4.10.- Pronombres personales. 4.14.- Pronombres posesivos. 4.19.- Plural de los nombres. 4.24.- Presente del «to be». 4.26.- Presente del «to have». 4.29.- Presente simple. 4.46.- Conjunciones.

La forma de la cara.

El pelo: características.

Los ojos: color.

• **Desarrollo:**

1.- Prestación del nuevo vocabulario. Por ejemplo: blond hair = pelo rubio, dark hair = pelo oscuro, straight hair = pelo liso, curly hair = pelo rizado.

2.- El profesor repetirá unas tres veces la descripción de cada dibujo, al mismo tiempo que los presenta a la clase.

3.- El profesor escribirá la descripción debajo de los tres dibujos presentados, que habrá pegado en la pizarra.

4.- Confeccionará una tabulación en la pizarra, en la que se vean claramente los elementos gramaticales que intervienen en cada una de las partes de la descripción. Puede seguir el orden siguiente: forma de la cara, el pelo y los ojos.

SUJETO	VERBO	OBJETO O PREDICADO
John	has	a square face.
He	has	short curly hair.
His eyes	are	blue.
Mary	has	an oval face.
She	has	long straight hair.
Her eyes	are	grey.
Peter	has	a pointed face.
He	has	blond hair.
His eyes	are	brown.

Una vez escrita la tabulación en la pizarra se seguirán los siguientes pasos:

1.- El profesor leerá las descripciones frase por frase. Los alumnos lo harán de idéntica manera, en grupo e individualmente, hasta llegar a la descripción completa.

2.- El profesor borrará el elemento verbal y solicitará de los alumnos que produzcan la descripción con la ausencia de este elemento.

3.- Se repetirá idéntica operación con el Objeto.

4.- Se solicitará la realización de las descripciones, mencionando sólo el sujeto - John, Mary, Peter.

5.- Los alumnos copiarán la descripción en sus cuadernos, la cual deberá escribir nuevamente el profesor en la pizarra, en forma de composición.

6.- En una fase creativa, los alumnos podrán realizar la descripción de un compañero ateniéndose exclusivamente al vocabulario y estructuras dadas.

NIVEL II

En este modelo se menciona el color de la tez y algún otro rasgo distintivo más que completa el modelo anterior.

SUJETO	VERBO	OBJETO O PREDICADO
Susan	has	a round face
She	has	short curly hair.
Her hair	is	dark
Her complexion	is	tanned.
She	wears	glasses.

Podemos describir a un supuesto profesor así:

SUJETO	VERBO	OBJETO O PREDICADO
Mr. Casal	has	a pointed face.
He	has	long blond hair.
He	has	a beard.
His complexion	is	fair
His eyes	are	green.

NIVEL III.

En el siguiente y último modelo utilizaríamos como innovación el nexo de unión AND y daríamos un título a la descripción:

MY TEACHER: My teacher has a square face *and* short curly hair. His hair is brown *and* his complexion is tanned. He has blue eyes *and* he wears glasses.

En una base creativa más avanzada, podría tenerse en cuenta la altura de la persona, su compleción física y alguna identificación especial:

He is	a	very	tall	thin	man
			short	fat	man.
He has	a			square	face
and			short	curly	hair.
He has				blue	eyes
and he smokes	a				pipe.

Ejercicios: Presentamos algunos ejercicios que sirvan como modelo:

- 1.- Ordenar frases pertenecientes a una descripción, por ejemplo: A tanned complexion has she.
- 2.- Descripciones con textos mutilados en los que falten algunos elementos que el alumno debe completar.

3.- Escribir la descripción de un compañero y colocarla en una caja; una vez recogidas todas, un alumno elige una de ellas y la lee en voz alta; la clase intentará reconocer al compañero descrito. (Actividad Nivel III)

4.- Descripción de una fotografía o dibujo en el que el vestuario, algo exagerado, llame la atención, por ejemplo, el de un payaso, así:

SUJETO	VERBO	OBJETO O PREDICADO
The clown	has	a green hat / a red collar / a yellow coat...
His trousers	are	brown.
His shoes	are	black,
and his socks	are	white and violet.

5.- El alumno puede describirse a sí mismo, advirtiéndole que debe de cambiar de persona verbal, así: I have - My face - My hair,...

6.- La descripción realizada en 1ª persona por un alumno, puede ser transformada en una descripción en 3ª persona por otro compañero.

7.- «READING PUZZLE». Presentación de una descripción a través de la lectura. El alumno debe contestar a unas preguntas concretas sobre la misma. Las contestaciones del alumno, muy escuetas, confirman la comprensión.

CONCLUSIONES

Hay que señalar que ninguna técnica de enseñanza-aprendizaje es la panacea para que los alumnos aprendan más, mejor y con mayor rapidez. Lo que podemos señalar sin embargo es que este enfoque salva muchos de los defectos inherentes a los métodos y técnicas tales como el tradicional, directo, audio-oral, audiovisual y situacional entre los más conocidos.

En todo caso y como ha ocurrido siempre, el docente tiene la capacidad de ir cubriendo las lagunas que una técnica concreta crea en el aula. Por otra parte tanto en la enseñanza-aprendizaje de la L1 como en la L2, el docente también se ha dado cuenta de que el propósito real del lenguaje es la comunicación oral y escrita (FUNCIÓN) a la que se llega mediante la inserción adecuada de la Gramática, Fonética,... en el acto de la comunicación. No podemos enseñar sobre la lengua, sino lengua y para que esta crezca vigorosa hay que *trabajarla* en sus aspectos oral y escrito, sobre todo en la Educación Primaria.

En posteriores etapas del aprendizaje se podrán ampliar y profundizar en otros aspectos.

Nuevas aportaciones apuntan a una flexibilidad en la metodología comunicativa «Humanistic Techniques», «Humanistic Methods». Baste citar las comunicaciones presentadas por profesores españoles y británicos en la «II Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del Inglés. ICE Universidad Autónoma de Barcelona. Marzo, 1983. ACQUIRING A FOREIGN

LANGUAGE IN THE CLASSROOM: IS THERE A NATURAL WAY?. En todas las comunicaciones se destaca el afán del profesor por animar al alumno a desarrollar su propio carácter y personalidad en una L2, un aviso quizá para aquellos que no sepan aplicar la aproximación Nocial-Funcional en la medida adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBS, B.; WORRALLS, A.: *Jigsaw (I-II-III)*. London. Mary Glasgow, 1979
- ADAMCZEWSKI, H.: «Le montage d'une grammaire seconde» *Langage*. N° 39. París. (1975 pp. 31-50).
- ALCARAZ, E. y MOODY, B.: *Didáctica del Inglés. Metodología y programación*. Madrid, Alhambra Universidad, 1983.
- ALEXANDER, L.: «Notional/Functional Syllabuses and Courses» *Practical English Teaching*. Vol.: 1. N° 4. London (1981)
- BESTARD, J. y PÉREZ, C.: *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid. Edi - 6, S.A. 1982.
- BOARDMAN, R. y GIULIOMARIA, S. de: *Springboard 1. English through Communication*. London. Oxford University Press, 1982.
- BYRNE, D.: «Writing activities for young learners» *Teaching Children*. London. Susan Holden. Modern English Publications. (1980 pp. 36-48)
- EASTWOOD, J.: «Nociones y funciones» *Apuntes de Educación*. N° 7. Madrid. (1982 pp. 13-14).
- FERRÁNDEZ, A.; FERRERES, V. y SARRAMONA, J.: *Didáctica del lenguaje*. Barcelona. CEAC. Col.: «Educación y Enseñanza» 1982.
- FERRERES, V.: *Estrategias didácticas para la composición escrita: Escalas de valoración*. Tesis Doctoral. Barcelona. Universidad Central, 1980.
- GREENWOOD, J.; ABBOT, G. y WINGARD, P.: *The Teaching of English as an International Language*. Glasgow/London. Collins, 1981.
- HERRERO, V.P.: *Estudio analítico y comparado de programas oficiales y libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Barcelona. Universidad Central, 1981.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE: *Nouvelle présentation du programme grammatical. Anglais 1^{er} Cycle. Compte rendu de recherche*. Nancy. I.N.R.P. N° 114. (1982)
- JUPP, T.C. y OTROS: *Apprentissage linguistique et communication. Méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*. París. CLE., 1978
- KRASHEN, S.D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press, 1981.
- MADRID, D.: *Estudio experimental sobre la enseñanza del inglés a hispano hablantes de 6 a 8 años*. Resumen Tesis Doctoral. Univ. Granada, 1980
- RODRÍGUEZ, F. y SOLER, M^a. T.: *Experiencias E.U. del Profesorado de E.G.B. de Tarragona*. Alumnos Aneja. Cursos: 1981-82 y 82-83.
- ROULET, E.: *Langue maternelle et langues secondes*. París. HATIER-CREDIF, 1980.
- SZEPE: Responsable Comisión de Lingüística Aplicada de la Academia húngara de Ciencias. Cit. por ROULVT, E.: ob. cit. p.27.
- VAN EK, J.A.: *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London, Longman, 1977.
- VEZ, J.M.: *Hacia una aproximación integral-generativa en la enseñanza del inglés en la E.G.B.* Tesis Doctoral. Santiago de Compostela, 1980.
- VIDA ESCOLAR (Monográfico) «Programas Renovados de la E.G.B. Idiomas Modernos» N° 214. Madrid. (Noviembre-Diciembre, 1981)
- VIDAL, N.: «Humanistic Approach. Part II: Humanizing The Classroom» II Jornadas pedagógicas para la enseñanza del Inglés Barna, ICE U.A. 1983.
- WHITE, R.V.: *Functional English 1. Consolidation*. Sunbury-on-Thames. Nelson, 1980.
- WILKINS, D.A.: *National Syllabuses*. Southampton. Oxford University Press, 1979.

AUTOCONCEPTO E INTEGRACION SOCIAL EN EL AULA

Gonzalo MUSITU OCHOA

Departamento Psicología Social. Valencia

José María ROMAN SANCHEZ

Departamento Psicología Experimental. Tarragona

María Carmen MARTORELL

Departamento Psicología de la personalidad. Valencia

RESUMEN

Se presentan los siguientes resultados de un trabajo empírico: una «Escala Factorial de Autoconcepto (11-14 años)», tabla de ponderaciones de los 36 ítems de esa escala, baremos y la constatación de la relación funcional concomitante significativa existente entre los niveles altos y bajos de autoconcepto y los «adaptados» y «rechazados» en las aulas.

Se comprueba que los rechazados y bien adaptados difieren en sociabilidad, competencia académica, fobia escolar, evaluación familiar y social, autocontrol, autoevaluación académica y estabilidad emocional.

SUMMARY

This Article presents the issues following of an empiric work: An «Self-Concept Factorial Scale (11-14 years)»; Table of ponderations of the 36 items scale's and the constatation of the significative concomitant functional relation existent between the hight and low levels of self-concept and the «adapted» and «rejected» in the class-room.

It verify the rejected and adapted differ on sociability, academic competence, academic scolarship, social and familiar assesement, Selfcontrol, academic Selfassessement and emotional stability.

INTRODUCCION

Recientemente se ha venido asignando al «autoconcepto» un lugar importante en la literatura psicológica, especialmente en algunas áreas de la psicología social (Musitu y Román, 1982; Román y Musitu, 1982; Rodríguez y Otros, 1982), de la psicología educativa (Martínez, 1980; Geno-

vard y Otros, 1981; Martínez y Montané, 1981a y 1981b; Montané, 1982; Montané y Martínez, 1982) y de la psicología clínica (Wilcoson, Schrader y Nelson, 1981; Buceta, Polaino-Lorente y Parrón, 1982, Buceta y Polaino-Lorente, 1982) y esto, sin enumerar para no repetirnos, publicaciones de USA y Europa.

El presente trabajo -continuando nuestra *línea de investigación* sobre *autoconcepto*- se sitúa a caballo de las áreas social y educativa. Y los objetivos que pretendemos alcanzar con el mismo son los siguientes: a) Elaborar una escala de autoconcepto para niños de 5º a 8º de EGB, de edades comprendidas entre 11 y 14 años, ambos inclusive; b) Comrpobar las diferencias de autoconcepto según la integración social del aula: adaptados-rechazados.

Partimos de la hipótesis de que el niño rechazado en el aula tiene un nivel de auto-estima inferior al de los otros niños que conforma el grupo-clase.

METODO

Sujetos: La muestra inicial para la elaboración de la Escala se compuso de 185 niños seleccionados según muestreo estratificado proporcional de la población infantil valenciana comprendida entre los 11 y 14 años, ambos inclusive. Posteriormente se seleccionaron para el estudio empírico correlacional de una muestra de 867 niños, utilizando técnicas sociométricas, los niños «rechazados» y los «normalmente adaptados», resultando 79 niños rechazados que se compararon con una muestra de bien adaptados del mismo N. y seleccionada según muestreo proporcional de los cursos 5º, 6º, 7º y 8º.

Instrumentos: Se utilizaron las técnicas sociométricas para conocer la estratificación social del aula-clase. También se elaboró a tal efecto una «escala de auto-concepto provisional» para lo que se partió de 230 proposiciones y que después de sucesivos análisis quedó constituida por 75 ítems, de los cuales 37 son positivos y 38 negativos. La confiabilidad de la escala por el método de división en dos mitades y la corrección de Spearman-Brown fué de 0'9. La consistencia interna según Kuder-Richardson fué de 0'78. La validez, se hizo correlacionando esta prueba con «The Canadian Self Esteem Inventory for Children» form, B de Battle (1976) dando una r de Pearson de 0'63; y con la escala de auto-concepto de niños de Harris (1964) dando una r de Pearson de 0'68.

Procedimiento: 1) Se aplicó la escala provisional a una población de 185 niños comprendidos entre los 11 y 14 años, ambas inclusive. Se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax obteniéndose doce factores y su correspondiente varianza explicada (Tabla I).

TABLA I

Factores de la escala EAN y % de varianza explicada para cada factor.

Factores	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Total
% Varianza Explicada	17'2	11	9'2	5'5	5'2	4'4	4'5	3'6	3'5	3'2	3	2'9	73'2

2) Con los doce factores resultantes se construyó la Escala Factorial de Autoconcepto (11-14 años) (Anexos I, II y III), que fue comparada posteriormente entre los 79 niños rechazados y 79 niños bien adaptados -según las técnicas socieométricas- y distribuidos proporcionalmente según los cursos y el número de rechazos en cada uno de aquellos. En la Tabla II, se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba «t» de Student para dos muestras independientes -rechazados y bien adaptados-.

RESULTADOS

TABLA II

Pruebas t de diferencias de Medias para rechazados y bien adaptados en los doce factores de la escala de auto-concepto.

Factor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
«t»	3'23	1'48	3'17	1'12	2'07	2'01	3'02	0'16	3'27	1'87	0'56	2'13
N.S.	xx	—	xx	—	x	x	xx	—	xx	—	—	x

x = p ≤ 5%

xx = p ≤ 1%

De la tabla se desprende que son significativos los factores I -Sociabilidad-, III (Competencia académica-, V -Fobia escolar-, VI - Evaluación familiar y social-, VII -Auto-control-, IX -Auto-evolución académica-, XII -Estabilidad emocional-.

A continuación describiremos los doce factores con sus correspondientes variables y saturaciones que explican, como vimos, el 73'2% de la varianza total.

Factor I. Sociabilidad

Consigo fácilmente amigos (.64)
Es difícil para mí hacer amigos (.61)
Tengo muchos amigos (.51)
Soy un chico alegre (.35)

Factor II. Sinceridad

Digo la verdad aunque me perjudique (.65)
Soy violento con mis amigos y familiares (.43)

Tengo buenas ideas (.36)
Me preocupo mucho por todo (-.37)

Factor III. Competencia académica

Olvido lo que aprendo (.63)
Mis profesores me consideran inteligente y trabajador (.61)
Trabajo mucho en clase (.58)
Hago bien los trabajos escolares (.49)
Con frecuencia soy voluntario en la clase (.40)

Factor IV. Ansiedad escolar

Me pongo nervioso cuando me llama el profesor (.76)
Me pongo nervioso cuando hablo en clase (.74)
Soy nervioso (.53)

Factor V. Fobia escolar

Me encuentro disgustado en clase (.70)
Detesto la escuela (.58)

Factor VI. Evaluación familiar y social

Mi familia está decepcionada de mí (.68)
Soy criticado en casa (.65)
La gente me tiene manía (.36)

Factor VII. Auto-control

Pierdo mi paciencia fácilmente (.66)
Soy torpe en muchas cosas (.41)
Me desanimo cuando algo me sale mal (.40)

Factor VIII. Juego en familia

Juego con mis hermanos y hermanas (.92)

Factor IX. Autoevaluación académica

Tengo miedo de algunas cosas (.53)
Me averguenzo de muchas cosas que hago (.43)
Soy lento en terminar los trabajos escolares (.37)
Soy torpe en muchas cosas (.36)

Factor X. Habilidad manual

Hago cosas a mano muy bien (.60)
Puedo dibujar bien (.59)
Hago bien los trabajos escolares (.35)

Factor XI. Dominancia

Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo (.72)

Me gustan las peleas (.61)

Soy honrado con los demás y conmigo mismo (.35)

Factor XII. Satisfacción

Duermo bien por la noche (.51)

Mi familia me considera algo importante (.42)

Me gusta mi forma de ser (.35)

DISCUSION

Para el comentario y discusión nos centraremos especialmente en los factores que se ha demostrado que son significativos entre los rechazados y los bien adaptados.

Parece evidente, que los muchachos en estas edades de los 11 a los 14 años otorgan gran valor a la consecución de amigos, siendo muy estrictos -según hemos detectado por entrevistas con ellos- a la hora de elegir sus amistades. No todos los que quieren ser amigos suyos lo serán, sino que establece un criterio selectivo. En este sentido el niño rechazado tiene obviamente más dificultades para hacer amigos y concretamente para sentirse apreciado por sus compañeros.

También vive el muchacho envuelto por la obsesión de la competencia académica y por el buen logro escolar. Parte del nivel de auto-estima del escolar le viene dado por las aprobaciones o reprobaciones de sus logros escolares dadas por sus otros significativos, especialmente los padres y los profesores. Cuanto mejores notas y más premios obtenga mayores aprobaciones y consecuentemente tendrá un nivel más alto de auto-estima. Así, Jones y Grieneeks (1970), encontraron que existía una relación positiva entre todas las medidas de auto-percepción y logro académico y concluyeron que la medida del auto-concepto de habilidad era el mejor pronosticador del logro académico, más aún que las medidas de C.I. y de aptitud. También Purkey (1970), tras revisar las investigaciones americanas concluyó que existe una relación persistente y significativa entre el concepto de self y logro académico, que como ya comprobamos en otro trabajo (Musitu y Pascual, 1979) es inferior en los rechazados; de ahí que también en el factor competencia académica sean significativamente inferiores y consecuentemente tengan también una menor capacidad de auto-control al sentirse torpes y abrumados por las tareas escolares. El escolar y en especial el rechazado se encuentran ante una serie de exigencias en la escuela que lo desbordan. No puede atenderlas todas por no tener en gran parte de los casos capacidad suficiente (Musitu y Pascual, 1982) por lo que recibe una evaluación negativa del profesor y también de los padres y por

lo que se desprende de nuestros datos no está suficientemente motivado como para controlar y asumir todo el conjunto de exigencias del adulto, (padres y profesores).

Por otra parte parece ser frecuente el que el escolar tenga una cierta aversión a la escuela en algún momento de la escolaridad, lo que Whitehead (1980) llama didascaleinofobia y que según el mismo autor puede generarse como consecuencia del inicio de la escolaridad y de acuerdo con nuestros resultados, podría deberse ya en el período escolar a una cierta incapacidad para enfrentarse con las tareas escolares, incapacidad que es mayor en el rechazado (Musitu y Pascual, 1979) y como consecuencia también una mayor aversión hacia la escuela aunque pensamos es solo una de las causas posibles.

También la familia es uno de los pilares en los que se basa el nivel de auto-estima. Hay una polarización de los padres a tener demasiado en cuenta el rendimiento académico a la hora de evaluar al niño. Se dejan de lado cuestiones tan importantes en el crecimiento y maduración del niño como son la estabilidad y el autoconcepto. En la mayoría de las entrevistas con los niños se pone de manifiesto que una de las principales causas por la que los padres critican y en ocasiones agreden a sus hijos, tiene una base en el bajo rendimiento académico. Rollins y Thomas (1979) encontraron ya que el apoyo de los padres se relacionaba altamente con las características actitudinales y conductuales del niño y que el apoyo emocional de los padres estaba asociado con una alta auto-estima y con un desarrollo cognitivo avanzado. En este sentido el rechazado escolar está mal adaptado social y familiarmente (Musitu y Pascual, 1982) por lo que se explica que en la familia se genere el terreno abonado como para que el muchacho adquiera el nivel de auto-estima adecuado extrapolando el sentimiento de fracaso y baja auto-estima al marco social más amplio. Así en el niño bien adaptado pero más en el rechazado nos encontramos con que tiene miedo, se avergüenza de muchas cosas que hace y se considera lento y torpe en muchas actividades y en los trabajos escolares.

Para resumir, diremos que es de gran trascendencia para el muchacho la consecución de amigos y ser bien aceptado socialmente. Valoran altamente la sinceridad, pues saben que padres y profesores dispensadores de gratificaciones y afectos, atribuyen especial importancia a esas formas de conducta. De esta manera el escolar va adquiriendo la esencia de su yo de las consideraciones sociales o retroalimentación de los múltiples contactos de su vivir cotidiano. Así resulta que la evaluación que los padres o profesores hacen de él, está relacionada íntimamente con el nivel de auto-estima del niño. En esta misma línea se encuentra por una parte, la preocupación del niño por el concepto que de él tenga el profesor, y de las reprobaciones o aprobaciones en el aula, así como de su éxito académico, del que es consciente repercute en sus relaciones con los padres, profesores y condis-

cíbulos. Se desprende de esto que el niño se muestra nervioso en el aula ante cualquier posible intervención o participación, y que en ocasiones sienta aversión hacia la escuela con sus correspondientes ausencias. Lo más destacable y también coincidente con las investigaciones realizadas en este campo es la importancia que tiene para el auto-concepto del niño, el tipo de interacción con padres y profesores. (Musitu, Pastor y Román, 1980).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BATTLE, J. The self: Measurement requirements from an interactionist perspective. *Social Psych. Quaterly*, 43/1 (1980) 18-29.
- BUCETA, M. POLAINO-LORENTE, A. y PARRON, P. Déficit de auto-estima y de tipo emocional del «learned helplessness» en un estudio experimental con estudiantes no depresivos y depresivos leves. *Análisis Modificación Conducta*, 18 (1982) 191-211
- BUCETA, J.M. POLAINO-LORENTE, A. Reformulación del modelo de «Learned Helplessness» desde el punto de vista de la psicología atribucional. *Revista de Psicología General Aplicada*, 37/1 (1982) 13-30
- GENOVAR, C. y OTROS *Psicología de la educación*. Barcelona: Ceac 1981
- JONES, J.G. and GRIENEEKS, L. Measures of self perception as predictors of scholastic achievement. *Jour. of Educ. Res.* 63 (1970) 201-203.
- MARTINEZ, G.C. *Estudio de la autoestima en un contexto psicoeducativo*. Universidad Autónoma Barcelona: Tesis Doctoral 1980
- MARTINEZ, G.C. y MONTANE, J. Nivel de autoestima, relaciones intrafamiliares y distorsión de la percepción en un contexto ambivalente. *Comunicación Congreso Sociedad Valenciana Anal. Camb. Cond.* Alicante 1981a
- MARTINEZ, G.C. y MONTANE, J. Estudio comparativo entre los factores básicos de la personalidad de Catell y la escala de autoestima de Coopersmith. *Reunión Intern. Psicol. Científica*. Alicante. Febrero 1981b
- MONTANE, J. La teoría de la consistencia-disonancia versus la teoría de la autoestima. *Rev. Psicol. Gener. Aplic.* 37/5 (1982) 861-876
- MONTANE, J. y MARTINEZ, G.C. Niveles entre autoestima real e ideal. *Departamento Psicología. Univ. Auto. Barcelona* 1982
- MUSITU, G. y PASCUAL, J. El líder y el rechazado escolar. *XXII Reunión Anual de la SEP*. Madrid 1979
- MUSITU, G. PASTOR, E. Y ROMAN, J.M. *Aprendizaje Social*, Valencia: Nau-llibres 1980.
- MISITU, G. PASCUAL, J. y GARCIA, M. Variables discriminadoras en niños de 9 a 12 años según niveles de interacción escolar. *Ponencia Congreso Psicología Intervención*. Murcia 1982
- MUSITU, G. y ROMAN, J.M. Autoconcepto: una introducción a esta variable intermediaria. *Universitas Tarraconensis*, IV/1 (1982) 51-70
- MUSITU, G. ROMAN, J.M. Y PASTOR, E. Instrumento para la construcción de escala de actitudes. En Román (dir): *Metodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Lancel 1980 227-244.
- PURKEY, W.W. *Self concept and school achievement*. Englewood Cliffs N.J. Prentice Hall 1970
- RODRIGUEZ, H. y OTROS Dimensiones de la identidad personal en la adolescencia. Estudio comparativo. *Rev. Psic. Gen. Aplic.* 37/3 (1982) 507-527
- ROLLINS, B.C. and THOMAS, D.L. A Theory of parental power and child compliance. In R.E. Cromwell and D.H. Olson: *Power in Families*. New York: Halsted Press 1979 38-60

ROMAN, J.M. y MUSITU, G. Autoconcepto: una revisión de estudios empíricos. *Universitas Tarraconensesi. IV/2 (1982) 100-115*

WHITEHEAD, T. *Fears and Phobias*. London: Sheldon Press 1980

WILCOXON, L. SCHRADER, S. y NELSON, R. Formulaciones conductuales de la depresión. En Craighead, Kazdin y Mahoney: *Modificación de conducta*. Barcelona: Omega 1981 213-240

A N E X O I

ESCALA FACTORIAL DE AUTOCONCEPTO (11-14 AÑOS)

Categorías de respuesta para cada ítem: A = Siempre

B = La mayor parte de las veces C = Algunas veces

D = Pocas veces E = Nunca

- .1. Es difícil para mí hacer amigos(as)
- .2. Me pongo nervioso(sa) cuando me llama el profesor (la profesora)
- .3. Digo la verdad aunque me perjudique
- .4. Tengo buenas ideas
- .5. Mi familia me considera algo importante
- .6. Hago cosas a mano muy bien
- .7. Me desanimo cuando algo me sale mal
- .8. Hago bien los trabajos escolares
- .9. Me avergüenzo de muchas cosas que hago
- .10. Puedo dibujar bien
- .11. Soy lento en terminar los trabajos escolares
- .12. Soy nervioso(a)
- .13. Me pongo nervioso(a) cuando hablo en clase
- .14. Me encuentro disgustado(a) en clase
- .15. Me preocupo mucho por todo
- .16. Me gusta mi forma de ser
- .17. Con frecuencia soy voluntario(a) en la escuela.
- .18. Duermo bien por la noche
- .19. Detesto la escuela
- .20. Mis profesores(as) me consideran inteligente y trabajador(a)
- .21. Tengo muchos amigos(as)
- .22. Soy un chico(a) alegre
- .23. Soy torpe en muchos casos
- .24. Me gustan las peleas
- .25. La gente me tiene manía
- .26. Mi familia está decepcionada de mí
- .27. Soy criticado(a) en casa
- .28. Olvido lo que aprendo
- .29. Consigo fácilmente amigos(as)
- .30. Pierdo mi paciencia fácilmente
- .31. Trabajo mucho en clase
- .32. Juego con mis hermanos y hermanas
- .33. Tengo miedo de algunas cosas
- .34. Me enfado si los(las) demás no hacen lo que yo digo
- .35. Soy violento(a) con mis amigos(as) y familiares
- .36. Soy honrado con los demás y conmigo mismo(a)

ANEXO II
**PONDERACION DE LA
«ESCALA FACTORIAL DE AUTOCONCEPTO (11-14 AÑOS)»**

ITEMS	A	B	C	D	E
1	1.01	1.65	2.33	3.22	4.35
2	1.86	2.68	3.23	3.95	4.81
3	1.33	2.15	2.86	3.80	4.99
4	1.44	2.28	3.20	4.26	5.16
5	2.03	2.97	3.56	4.26	4.99
6	1.48	2.21	3.11	3.91	4.76
.7	4.3	3.2	2.61	2	1.33
8	1.19	2.03	3.09	4.27	5.28
.9	4.43	3.65	3	2.27	1.29
10	1.44	2.14	2.97	3.64	4.67
.11	4.67	3.9	1.65	2.64	1.63
12	1.88	2.73	3.24	3.78	4.52
.13	4.43	3.66	3.14	2.57	1.68
.14	4.99	4.24	3.78	3	1.92
.15	4.40	3.59	3	2.22	1.19
16	1.84	2.76	3.46	4.19	4.92
17	1.14	1.86	2.70	3.46	4.49
18	2.12	3.15	3.76	4.35	4.99
.19	4.81	4.23	3.78	3	2
20	1.29	2.02	2.84	3.74	4.71
21	1.96	2.93	3.64	4.45	5.16
22	1.92	2.93	3.74	4.61	5.28
.23	4.81	4	3.55	2.47	1.41
.24	4.59	3.96	3.66	3.21	2.14
.25	4.71	4.11	3.64	3	1.88
.26	5.16	4.60	4.10	3.39	2.20
.27	5.16	4.6	4	3.26	2.22
.28	4.81	4	3.56	2.64	1.57
29	1.75	2.60	3.29	4.09	4.86
.30	4.46	3.71	3.13	2.4	1.48
31	1.24	2.14	3.03	4.01	4.99
32	1.80	2.59	3.17	4.12	4.92
.33	4.86	3.96	3	2.4	1.29
.34	4.9	4.38	3.79	2.9	1.90
.35	5.28	4.61	4	3.3	2.09
36	1.70	2.51	3.36	4.43	5.28

Los items precedidos de un punto son negativos. Esta tabla de ponderaciones ha sido calculada de acuerdo con el procedimiento de Musitu, Román y Pastor (1980).

ANEXO III
NORMAS CENTILES CORRESPONDIENTES
A LA «ESCALA FACTORIAL DE AUTOCONCEPTO (11-14 AÑOS)»

Percentil	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	97	99
P.D.	90	104	109	113	116	119	122	124	125	127	129	131	133	135	136	138	142	145	150	154	157	165

Para la elaboración de este baremo se han tenido en cuenta los siguientes apartados:

- Muestreo Estratificado Proporcional de la población valenciana de 11-14 años.
- Número de niños: 825
- Media: 125,56 punto
- Desviación típica: 14,72
- Los ítems negativos fueron puntuados: A = 1; B = 2; C = 3; D = 4 y a la inversa los ítems positivos.

CONTRIBUCION AL ESTUDIO DE UNA ANTROPOLOGIA TERAPEUTICA EN CLAVE ESTOICA

Daniel GUTIERREZ RAMOS
Departamento de Filosofía

RESUMEN

Todas las Escuelas psicológicas presuponen y tienden a realizar una comprensión sistemática del hombre, incluso del inadaptado o enfermo. Cualquier «Psychologie der Weltanschauungen» (Jaspers), conlleva unos métodos de estabilización anímica del hombre que es ya Psicoterapia. El presente trabajo, asumiendo estos presupuestos interdisciplinarios, comprueba esta perspectiva de ajuste compensatorio en el Senequismo español, entre la concepción filosófica del hombre y los métodos de su Psicoterapia.

SUMMARY

All psychological Schools assume, and tend to perfect, a systematic understanding of human beings, including non-adapted and ill people.

Any «Psychologie der Weltanschauungen» (Jaspers) bears with it some methods in the psychic stabilization of men, which is Psychotherapy.

This work, based on the previous assumptions, substantiates the perspective of compensatory adjustment in Spanish Senecism between the philosophic concept of man and the methods of Psychotherapy.

Key words: Volksgeist, Moral Therapy, Stoical Therapy, National Stoicism, Stoicism and the Baroque, Personalism, Therapeutic Anthropology, Biographism, Cultural Models, Epistolary Therapy, Consolatory Therapy, Spanish Senecism, Exceptional personages.

La alta especulación de grandes alientos que tuvo expresión egregia en Platón y Aristóteles, decayó necesariamente en sus seguidores y cedió el paso al afán cientifista de coleccionar datos y a un cierto empirismo que se convirtió en pura bisutería erudita y mera catalogación de curiosidades.

En esta línea están las *Fysikoon Doxai* (18 libros) de Teofrasto (-372-287), la *Historia de la medicina* de Menón, los estudios de Armonía y Rít-

mica de Aristoxeno de Tarento. Para éste, el alma es una armonía o equilibrio homeostático de las tensiones del cuerpo y de sus diversos impulsos.

Pero fue Estratón de Lampsaco (m. en - 269) quien erigió el materialismo en sistema general de filosofía.

En la línea de Estratón sigue la escuela megárica de Euclides (-330-270), más concreta, y por eso más accesible, defensora del conocimiento intuitivo contra la lenta y caudalosa dialéctica de Aristóteles.

Por los mismos cauces de emancipación positivista siguen Arquímedes (-287-212), Apolonio de Perga (c.-205), Diodoro Cronos y Estilpón, maestro de Cenón de Citio, así como la escuela cirenaica de Aristipo y la cínica de Antístenes. Los perros vagabundos mascotaron una filosofía del hombre acosado, en un mundo de miseria y tercermundismo (cínicos).

Por otra parte, el mundo oriental abierto por Alejandro Magno envió las vaharadas de sus misterios y creencias hacia Occidente y rompió las murallas de la Polis que era el mundo próximo, abarcable y perfecto de Platón y Aristóteles, abriendo así camino a una ciudadanía universal de los múltiples inconexos.

Esta crisis y decadencia de la alta especulación, (la miseria de la filosofía), junto con la interacción de ciencias ocultas y creencias heterogéneas, y la nueva situación del «hombre desvinculado», como «medida y centro», hicieron pronto que pulularan mil maestros de fácil dialéctica, predicadores pragmáticos, con pretensiones de terapeutas, y sanadores de las llagas del espíritu.

Las múltiples escuelas que surgieron en la decadencia se llevaron pronto el favor popular gracias a los terrores y miseria de una sociedad decadente y neurotizada que busca ansiosamente la salvación en otros valores. Así la especulación se convirtió en retórica, la filosofía en sabiduría de la vida, la verdad en opinión o en creencia o sugestión. De esta pluriformidad asistemática proliferó la «diatriba» en todas las esquinas y plazas (1). Este carácter Predicador y retórico no lo perdió nunca más el estoicismo a lo largo de toda su historia. Más aún, este carácter moral le dio la primacía como «filosofía antropológica de la salvación» en todos los tiempos en que la decadencia de las metafísicas poderosas o el fracaso de los optimismos históricos inclinaron a la humanidad hacia la defensiva o la neurosis.

El hombre, estupefacto y vacilante ante los grandes enigmas metafísicos y del dominio, se refugia en una ética de la seguridad, personal, con carácter de moral autónoma, y se aferra a ella como a un mecanismo de ajuste para dar sentido a su vida. Es característico de estos períodos de auge estoico el uso proyectivo o racionalizador de términos sugestionadores como «autarquía», «verdad», «libertad de pensamiento», «libertad de expresión», «derechos humanos», etc., y los temas de la suerte, el azar, el destino, la conciencia, la amistad, la constancia, la justicia, la felicidad, la brevedad de la vida; la vida interior o en pequeños grupos.

Baste citar en este sentido autores como Diógenes Laercio, Espeusipo, Demetrio, Antístenes, Cleantes, Crisipo, Séneca, Justo Lipsio, Quevedo, Du Vair, Ribadeneira, Nieremberg...

Es muy importante esta premisa de la primacía de la moral y de la tranquilidad de ánimo como esencia de la bienaventuranza, para explicarse que la inmortalidad o no inmortalidad pierda interés teórico a los ojos de los maestros estoicos, aun siendo para ellos la muerte un tema nivelador obsesionante (tanatoterapia estoica).

Circunstancias análogas reprodujeron en el mundo romano la coyuntura favorable a un renacimiento de la «virtus» estoica que tuvo sus máximos representantes en Séneca, Marco Aurelio y Epicteto.

Sus ideas han sido luz y fuerza para múltiples «situaciones límite» en las que el gran director de conciencias, o «counselor», ha seguido «consolando» y animando a través de los siglos. Muchos de sus libros tienen carácter sedativo ya en sus títulos, v.g. «De consolatione», «De providentia», «De constantia», «De vita beata», «De otio», «De tranquillitate», «De clementia», «De brevitae vitae»...

La resignación ante el destino, la imperturbabilidad, la fortaleza de ánimo, la renuncia, la indulgencia, la superabilidad de todas las desgracias, la defensa de los débiles, constituyen la «virtus romana» en sustrato moral y político del pueblo.

Una muchedumbre de filósofos oscuros, modestos terapeutas, predicadores de salvación, dedicados a la cura de almas ejercieron la dirección espiritual en las variadas formas de terapia de grupos, terapia de pareja o psicoterapia individual ⁽²⁾.

Proliferaron los catecismos morales, teología alegórica, sermones, cartas, tratados, exámenes de conciencia, reflexiones, desengaños, ejercicios espirituales, manuales y soliloquios.

Por otra parte los maestros estoicos, desde su fortaleza moral imperturbable se alinearon con frecuencia en la oposición política contra los déspotas.

Incluso los ascetas de casi todos los tiempos y muchos libros cristianos de devoción le citan frecuentemente como autoridad muy estimada: los Santos Padres siguieron y consagraron algunas de sus doctrinas como método de salud y perfección espiritual ⁽³⁾.

Tan sorprendentes semejanzas se encontraron entre los consejos del filósofo hispano-romano y el cristianismo, que llegó a pensarse en la relación epistolar con San Pablo y aun en una secreta conversión de Séneca a la nueva doctrina.

Hace tiempo está demostrado que las cartas presentadas como de San Pablo a Séneca y de Séneca a San Pablo no son más que una piadosa invención de un mismo autor ⁽⁴⁾.

A nosotros nos parece que Séneca tuvo conocimiento muy inmediato de la nueva doctrina no sólo por los cristianos de servicio en el palacio del emperador, sino por la participación directa que su hermano Marco Anneo Novato tuvo en la vida de San Pablo ⁽⁶⁾. Por esta afinidad con el Cristianismo pasó Séneca al Catálogo «De viris illustribus» de San Jerónimo, donde éste le llama «continentissimae vitae» y recoge la existencia de las cartas llamadas de Séneca a Pablo y de Pablo a Séneca (ML, 23,662).

Dada la autoridad de Séneca dentro del estoicismo de todos los tiempos, y dadas las afinidades dichas en cuanto a la concepción de la vida y del dolor, es lógico que en los tiempos de renacimiento estoico sea Séneca uno de los autores más traducidos y comentados, y que sean espíritus afines al Cristianismo los más adictos seguidores de Séneca.

Además es Séneca un autor asquible a espíritus no religiosos o escépticos en los que la moral sustituye a la metafísica como base de sus coordenadas cosmovisionales.

Ejemplo de esta asimilabilidad universal del estoicismo la dan: los ascetas cristianos ⁽⁶⁾, Montaigne ⁽⁷⁾, Spinoza ⁽⁸⁾, y Kant.

Abiertamente Kant atribuye carácter psicoterapéutico a los principios morales estoicos:

«Der Stoizism, als Prinzip der Diätetik (sustine et abstine), gehört also nicht bloss zur praktischen Philosophie, als Tugendlehre, sondern auch zu ihr als Heilkunde»

KANT: Der Streit der Fakultäten, III Von der Macht des Gemüts... Suhrkamp XI, p. 275. ⁽⁹⁾.

La moral es lo que Descartes postuló desde un principio como intangible para su ariete de la duda metódica; y esto por pertenecer la moral a la filosofía práctica cuya fundamentación no intentó establecer.

Su moral provisional es claramente y aun expresamente estoica en varios pasajes, como el Discurso del Método, P.III, principalmente en la segunda y tercer máxima (Oeuvres VI, 22-31). También en las Cartas a la Princesa Elisabeth del palatinado de 4 de Agosto de 1645 (Oeuvres IV, 263-268); de 18 de Agosto de 1645 (Oeuvres IV, 271-278); de 15 de Sept. de 1645 (Oeuvres IV, 290-296). También en las Cartas a la Reina Cristina de Suecia en especial en las de 20 de Nov. de 1647 (Oeuvres V, 81-86 y de 26 de Febr. de 1649 (Oeuvres V, 293 y ss.).

Sobre la importancia de la moral en el sistema de Descartes, y más radicalmente en su Antropología, cfr. expresamente Mathias Meyer: «Descartes und die Renaissance». Münster 1934, p. 39.

Son muchos los elementos estoicos de la filosofía de Descartes que provienen del estoicismo romano, tal como lo reconstruyeron los humanistas de los Países Bajos ⁽¹⁰⁾.

A todos ellos, como a Pascal, les domina una especie de filosofía de la «apuesta» o del «en todo caso», típicamente senequista ⁽¹¹⁾.

Desde tiempos antiguos se dió en España, como en casi todos los países mediterráneos, una tendencia popular al pensamiento pedagógico y moral correspondiente a la filosofía práctica, y fue alimentada por la religión y por el Estado ⁽¹²⁾. Con frecuencia esta filosofía moral se acogió a Séneca y a los estoicos contra una moral más permisiva de los aristotélicos. Así, en virtud de esa moral de la austeridad se combatió también el aristotelismo de principios, defendido por gran parte de los clérigos cultos y escolásticos, cuya necesidad de reforma les hacía vulnerables a sus adversarios. Es característico en este sentido el ímpetu con que el Aretino defendía a Séneca y Cicerón, aun siendo él platónico, contra Aristóteles, en su polémica con Alonso de Cartagena sobre las traducciones.

Este tipo de filosofía práctica tiene en la literatura española egregios representantes, que si no llegaron a la filosofía de la acción y de la praxis, diluyeron en el espíritu hispano una «Weltanschauung» teñida de unos mecanismos de ajuste radicados en último término en un cierto estoicismo nacional, y contribuyeron a la floración de una temática convivencial y moral que maduró en los juristas de alto rango de Salamanca.

Para llegar a la aceptación de esta filosofía pragmática hubo que afrontar los problemas de la libertad y el destino, la fortuna o el hado, implicados en la antropología estoica y agudizados en España por la convivencia con el fatalismo musulmán.

Numerosos pensadores españoles depuraron el estoicismo de su lastre metafísico y lo ofrecieron como coordenadas vitales antropológicas en multitud de traducciones, glosas y comentarios.

En esta línea de purificación se encuentran San Pedro Pascual, obispo de Jaén, que escribió contra el fatalismo y en defensa de la libertad del ser humano individual y personal. También se distinguieron Fray Lope de Barrientos O.P., adversario intelectual de D. Enrique de Villena, y el Inquisidor barcelonés Nicolás Eymerich ⁽¹³⁾.

También en los libros del Infante D. Juan Manuel se encuentra este carácter ejemplarista y moralizador, formador de pautas sociales o culturales. Baste recordar los consejos a su hijo a quien van dirigidos el «Libro de Patronio», el «Libro del caballero y el escudero» donde se plantea el triunfo de los malos contra los buenos. En estas obras se dan semejanzas incluso literales con el «De Providentia» de Séneca.

Este afán por los métodos o «atajos» en las diversas actividades morales, políticas, lúdicas e incluso dietéticas, responde en el fondo a una creencia en las formas ideales o modelos de las cosas, a las cuales conviene adaptarse para lograr la perfección. Esta acomodación a cada cosa «según su naturaleza» es la expresión estoica de la imitación de los «eidos» platónicos, que permanecen subyacentes en toda la filosofía occidental como «formas» o «ideas innatas», como «koinai ennoiai» o como «categorías a priori».

En el ajuste a esas pautas está la realización equilibrada del hombre como tal y su salud psíquica.

Ya Santo Tomás había especulado sobre el modelo de príncipe ideal, y Raimundo Lull había compuesto el bellissimo «Libre de l'orde de la Cavallería».

Por este cauce abierto comenzaron a proliferar los tratados de costumbres y de gobierno siguiendo diversos esquemas que han perdurado hasta el biografismo del barroco ⁽¹⁴⁾.

Tanto en Justo Lipsio (1547-1606) como en Quevedo (1580-1645) y en Gracián (1601-1658) continúa la tradición de estos esquemas de composición. Por ejemplo en la «Política de Dios y gobierno de Cristo Nuestro Señor», de Quevedo, se sigue el mismo método de D. Juan de Aragón, Patriarca de Alejandría y cuñado del Infante D. Juan Manuel.

D. Juan de Aragón compuso su «Tractatus de vita et moribus et regimine principum» comentando exegeticamente el libro I de los Reyes. Quevedo hace exégesis política con el Nuevo Testamento. Ambos reducen el secreto del buen gobierno a virtudes morales y sociales del gobernante (caridad, justicia, piedad) en torno a una reforma personal de costumbres en el monarca y en sus ministros y consejeros. Dan por supuesta la prudencia y la fortaleza, a la vez que las incluyen ya en la perfección de las anteriores.

D. Juan de Aragón tiene una afinidad ideológica con la utopía política de Arnaldo de Vilanova, que hace ya tiempo hizo notar mi admirado Profesor Carreras Artau al exponer las ideas de D. Juan de Aragón. Arnaldo de Vilanova penetró hondamente en Alemania, como se puede comprobar por la Biblioteca del Cusano en Bernkastel-Kues donde sorprendentemente se encuentran algunas de sus obras ⁽¹⁵⁾.

También andan disueltas ideas y esquemas mentales de tipo estoico en las obras de Juan de Mena, en la «Cárcel de Amor» de Diego de Valera, en el «Corbacho» del Arcipreste de Talavera, en las Danzas de la Muerte, y en los «debates» y «disputas».

Pero es mucho más concreto y directo el influjo configurador que ejerció el estoicismo en los mecanismos de defensa culturales de España.

Hay una versión castellana de las Epístolas de Séneca a Lucilio, atribuida a Fernán Pérez de Guzmán, llegada a España a través de la versión italiana hecha en Florencia en el s. XIV. En España entró y se difundió mucho con la «Introducción a la Filosofía moral» compuesta por Leonardo Bruni de Arezzo. Hay ediciones españolas en Zaragoza (1496), Toledo (1502), (1510), Alcalá (1529), Bruselas (1548).

Sean de Fernán Pérez de Guzmán, o de algún amigo suyo que las compuso a instancias de él, o sean de Pedro Díaz de Toledo como opina Bataillon ⁽¹⁶⁾, en todo caso se extendió por ellas y se popularizó en España el pensamiento senequista en todo el siglo XVI.

Lo que sí es de Pérez de Guzmán es la «Floresta de los Philosophos», publicada por Foulché Delbosc en *Revue Hispanique* 11, 1904, pp. 5-154, colección de sentencias filosófico-ascéticas usadas a modo de suspiros, jaculatorias, anhélitos o «migajas sentenciosas», con la pretensión curativa o sedativa de los encantamientos, las sugerencias y las «mantras».

Este espíritu ascético-moral lo recibió Pérez de Guzmán de su maestro y amigo Alonso de Cartagena que también tradujo para la corte de Juan II varias obras de Séneca: v.g. «De vita beata», «De providentia», «De clementia», y otras atribuidas a Séneca tituladas «De remediis contra adversam fortunam», «De quattuor virtutibus cardinalibus» ⁽¹⁷⁾, además de una breve recopilación de algunos dichos del filósofo cordobés.

No importa que el «De quattuor virtutibus cardinalibus» no fuera genuino, ni fuera de Martín de Braga al que luego se atribuyó. Lo importante es que circuló profusamente bajo el crédito de tan apreciado maestro, como esquema y modelo antropológico de fundamentación racional.

Del mismo modo se hicieron muy conocidos los proverbios de Séneca llamados «Vicios y virtudes», así como en Cataluña se popularizó en tiempo de Martín I el Humano una colección anónima de textos extraídos de las Epítolas a Lucilio. Se llamaron «Flos» o «Autoritats».

De este tiempo del Pre-Renacimiento catalán y de las mismas características es la «Taula per alfabet de tots els llibres de Séneca». Procedía de la obra italiana de Lucas Manelli.

También por el italiano pasó al catalán el florilegio estoico de Francesco Petrarca «De remediis utriusque fortunae 1.II».

Cuando no se pudo traducir, se compiló el pensamiento de Séneca para hacerlo más asimilable al pueblo y a unos caballeros cuya «virtus» había de ser de tipo estoico como lo requerían las circunstancias. Pero no sólo se tradujo, sino que se llegó a hacer exégesis y glosa de él como de los textos sagrados.

De estas glosas nos quedan muchas en los fondos de los archivos, y sería tarea interesante para la investigación del alma cultural de nuestro pueblo la de descubrir todo el tesoro ascético y filosófico que subyace a la psicología antropológica en el pasado.

Casi siempre hay en las bibliotecas de nuestros literatos y de nuestros monjes, como la había en la de D.Alonso, el padre de Santa Teresa, y en la del Marqués de Santillana, y en la mismísima de D.Alonso Quijano el Bueno, una tradición estoica de derivaciones insospechadas para nuestro «Volksgeist».

Al objeto de señalar una dirección de trabajo consignamos aquí brevemente algunos de los hitos más notables.

Entre las glosas que llegaron a mayor popularidad anotamos el «Razonamiento sobre la muerte del Marqués de Santillana», de marcado carácter estoico, y que trae sin esfuerzo a la memoria el espíritu de Jorge

Manrique. El mismo Pedro Díaz de Toledo compuso unos «Proverbia Senecae» y un tratado «De moribus», atribuidos por algunos a Séneca y por otros a Martín de Braga. En Cataluña brillaron especialmente traducciones y compilaciones como las de Pedro Mollá y el «De providentia» de Antonio Canals.

Esta literatura ejemplarista e imitativa, al ser aplicada a los príncipes por los confesores y predicadores de la corte, no encontró mejor modelo racionalista y laico que el de los tratados de Séneca. Esto es lo que hace que los tratados meramente doctrinales derivasen hacia los «métodos» para bien vivir, o «métodos» para bien morir, hacia los métodos de cazar, y hasta las «artes cisorias» o métodos de cortar con cuchillo. Métodos y remedios «utriusque fortunae».

En la literatura barroca del XVI y XVII pululan los métodos para adquirir toda clase de virtudes a manera de técnicas espirituales de modificación de conducta, con reglas sumamente prolijas para la corrección de defectos, examen de conciencia, métodos de oración, y otros ejercicios ⁽¹⁸⁾.

En muchos de ellos se da la forma apotegmática del maestro cordobés. Y tanto en los «Regimina principum» como en las obras morales o consolatorias se utiliza el sistema terapéutico de introyección y racionalización ante lo inevitable, de acuerdo con los grandes maestros Séneca, Cicerón, Epicteto o Marco Aurelio.

Alguno de los más famosos «Advertimientos» se llama precisamente «Marco Aurelio o Relox de príncipes».

El mismo nombre de «advertimientos», primero se entendió en el sentido de «consejos y castigos». En Quevedo los «advertimientos» connotan siempre «desengaños».

Poco a poco se va haciendo un ideal personalista de héroe virtuoso estimulando imitativamente a la formación de personalidades egregias calçadas sobre los modelos antiguos de Alejandro Magno durante los primeros siglos medievales, y de los emperadores romanos más tarde. Este sistema da lugar al biografismo del barraco y más tarde a los «héroes a lo divino» con la multitud de vidas de santos de la época.

Aunque este biografismo ejemplarista tiene raíces muy antiguas, el que dió un impulso decisivo y fijó un modelo para todos los posteriores en España es el Marqués de Malvezzi con «El David», traducido al castellano por Alvaro de Toledo, y con «Tarquino el soberbio» que tradujo Pintafior. Pero todavía más éxito tuvo en España su «Rómulo», cuya traducción española, que supera al original es obra de nuestro gigantesco D. Francisco de Quevedo y Villegas (Pamplona 1632). El mismo Valvezzi tiene un «Alcíbiades» que tradujo Gregorio de Tapia y Salcedo.

Virgilio de Malvezzi estudió filosofía, matemáticas, medicina, y llegó a brillar en la diplomacia y en la carrera militar; estuvo al servicio de España en cargos importantes, especialmente como embajador de España en

Londres durante el reinado de Felipe IV, y como Consejero de guerra del Conde Duque de Olivares. Pero sobresalió especialmente en la literatura por sus obras de historia y de política y más aún por las orientaciones nuevas al biografismo.

De él hace Quevedo un elogioso ditirambo llamándole «la pluma más feliz de Italia» ⁽¹⁹⁾.

El «Rómulo» es un modelo de biografía barroca repleta de filosofía política. Por tener tanto de filosofía, utiliza el estilo sentencioso apotegmático que ya había empleado en España Juan Pablo Mártir Rizo, biznieto de Pedro Mártir de Anglería, en la «Vida de Elio Seyano» que escribió Matthieu y él tradujo a un español lleno de giros y expresiones conceptistas con el título de «Vida del dichoso desdichado» (Madrid 1625).

Del mismo autor y con la misma tesis de colaboracionismo político aparecieron en España otras obras barroquizantes como «Pedazos de Historia y de Razón de Estado». Sobre la vida y servicios del Ilustrísimo Señor Nicolás de Nueva Villa, Marqués de Villarreal, Secretario de Estado que fue del Rey de Francia Henrico III. Autor Pedro Mateo, coronista de los Reyes Christianissimos Henrico Magno y Luys el Justo su hijo. Traducidos de lengua Francesa y en algunas partes ilustrados por Don Pedro van der Hammen Gómez y León, natural de Madrid y criado de su Majestad. Madrid, 1624».

Esta traducción con escolios es muy alabada por Quevedo en su juicio sobre las obras de Pedro Mateo (Quevedo: Obras Completas. Aguilar 1961, t.I, pp. 460-461).

Del mismo autor francés se publicó en 1625 la «Vida de Enrique IV de Francia» con el título español de «Historia de la muerte de Enrico el Grande, quarto Rey de Francia deste nombre...».

El mismo año publicó Juan Pablo Mártir su «Historia de la vida de L.A. Séneca español», anterior a las biografías de Malvezzi y llena de discursos morales sobre la privanza. El biografiado llega a ser una sombra del personaje histórico para convertirse en la idea ejemplar del privado, superior en virtudes, que cae en lucha con los defectos e impertinencias del tirano ⁽²⁰⁾.

En esta biografía sigue Mártir Rizo el esquema del desarrollo biológico natural (niñez, pubertad, juventud, madurez, senectud, decrepitud). Molesto Juan Pablo Mártir porque se empieza a atribuir a Malvezzi la paternidad del nuevo estilo biográfico, escribe en 1632 una réplica de «El Rómulo» donde afirma haberlo usado él con anterioridad, y confiesa a la vez que la paternidad se debe en realidad a Tácito que en la Historia de Julio Agrícola aparece como el más antiguo antecesor del género.

«El Rómulo» de Juan Pablo Mártir es realmente una tesis persuasiva sobre la entereza y valor políticos de los fundadores de imperios ⁽²¹⁾.

Incluso en España hay un antecesor al que Juan Pablo Mártir no nombra, quizás por ser más inmediato, pero del que estilísticamente y estructuralmente depende, que es Antonio de Guevara, especialmente en «Una década de Césares» ⁽²²⁾ y en el «Libro Aureo del Gran Emperador Marco Aurelio. Con el Relox de Príncipes» ⁽²³⁾.

Además el Obispo de Mondoñedo contribuyó a renovar el estilo epistolar como medio didáctico y terapéutico, y sus cartas, que en 1580 se tradujeron al francés, recorrieron Europa.

Después Lipsio, el máximo renovador del estoicismo europeo prebarroco, continuó haciendo de las cartas como Lucio Anneo Séneca y como Guevara, breves tratados de consuelo y paz espiritual.

Ignacio de Loyola dejó gran parte de su herencia ascética en sus cerca de MIL cartas.

Descartes expuso lo más importante de su moral en las cartas a la Princesa Isabel del Palatinado y a Cristina de Suecia.

Leibniz, por su parte, escribió unas DIEZ MIL cartas de los más variados temas de filosofía, de teología y de matemáticas.

En esta línea de terapéutica antropológica, moralizante y ejemplarista, de los Reloxes, Enxemplos, Vidas, Advertimientos, etc., triunfaron en los primeros tiempos los modelos clásicos, siguieron los «claros varones» y las «vidas» de los Príncipes egregios ⁽²⁴⁾, y continuaron los «Héroes a lo divino» con las innumerables vidas de santos.

Quevedo tiene a este respecto una variedad que abarca desde la vida de «Marco Bruto» y «El Rómulo», hasta la «Vida de San Pablo» y la «Vida de Santo Tomás de Villanueva».

En ellas como en el resto de la obra de Quevedo se advierte la actitud defensiva y pesimista del hombre de la decadencia y el recurso a una antropología terapéutica de base estoica.

CONCLUSIONES

- 1.- La Psicoterapia no es una actividad reciente, ni sus técnicas tampoco. Supone siempre una Filosofía del hombre ⁽²⁵⁾.
- 2.- La salud emocional consiste en un equilibrio creador de las propias vivencias en unas coordenadas relativamente estables biológico-éticas, cuya clarificación introyectada es la filosofía que el individuo humano logra establecer y asumir sobre sí mismo y sobre «lo otro».
- 3.- El fondo del problema de la salud mental frecuentemente ha sido visto como un problema ético de ordenación de valores y de cotas de libertad interior.
- 4.- El Estoicismo proporciona abundantes recursos y métodos a una Antropología terapéutica, utilizados hasta ahora en muchos casos.
- 5.- El barroco español participa en ciertos principios de la Antropología terapéutica del Estoicismo.
- 6.- En España hay indicios abundantes de una Antropología terapéutica enraizada en la filosofía estoica, y sobre todo en el Senequismo.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) OLTREMARE: «Les origines de la diatribe romaine». Gênevê 1926.
- (2) Al maestro Demónax se le llamó «el apaciguador» por su habilidad profesional para calmar o resolver conflictos matrimoniales.
- (3) SENECA: Sobre el examen de conciencia, cfr. Ep. ad Lucil., 83, 2, 3.
Sobre el amor a los esclavos, cfr. la maravillosa Ep. 47. También Ep. 31, 9; De vit. beat. 24, 3.
Sobre la inhabitación de Dios en el hombre, cfr. Ep. 41, 2; Ep. 73, 16; Ep. 95, 52; IV de Benef. 6, 1.
Sobre la inhabitación de Dios en el alma como huesped, cfr. Ep. 31, 9, 10.
Sobre la presencia de Dios como en un templo, cfr. Ep. 95, 47-49; VII de Benef. 7, 2; De Vit. beat. 20, 5; Ep. 90, 29.
- (4) BAUMGARTEN: «L.A. Seneca und das Christentum in der tief gesunken antiken Weltzeit». Rostock. 1895.
BARLOW: «Epistolae Senecae ad Paulum et Pauli ad Senecam quae vocantur». Romae, 1938.
- (5) Sobre los cristianos en la casa del César cfr. San Pablo ad Phil. IV, 22. M. Anneo Novato, hermano mayor de Lucio Anneo, también nació en España. Cambió más tarde su nombre por el de Junio Gallion, y llegó a ser procónsul de Acaya. A este Junio Gallion dedicó Lucio Anneo el «De vita beata» el año 58, y antes le había dedicado, cuando aún se llamaba Novato, el «De ira», el año 41.
De este Gallion habla elogiosamente San Pablo en Actos de los Apóstoles, 18, 12-17. Acaya fue la provincia romana a que se redujo la antigua Grecia con su civilización de las ciudades-estado.
- (6) SPANNEUT, M.: «Le stoicisme des Peres de l'Eglise de Clément de Rome a Clément d'Alexandrie». Paris 1957.
RODRIGUEZ, A.: «Ejercicio de perfección y virtudes cristianas». Passim, en cualquiera de las múltiples ediciones de este tratado ascético tan extraordinariamente clásico.
GONZALEZ HABA, M.J.: «Seneca en la espiritualidad española de los siglos XVI y XVII». En Rev. de Filos., 11, 1952.
Sobre «Psicoterapia estoica» cfr. Elorduy, E. «El estoicismo», t.II, p.150...
MARTIN DE BRAGA: «Tratado de las diferencias de las cuatro virtudes»
CLICHTOVE: «De doctrina moriendi opusculum necessaria ad bene moriendum praeparamenta declarans: et quomodo in eius agones variis antiqui hostis insultibus sit resistendum edocens». Parisiis 1538. Esta obra de construcción típicamente apotegmática es un conjunto de citas de autoridades de la antigüedad especialmente de carácter estoico como Cicerón, Séneca, Boecio...
LIEFOOGHE, A.: «Les idées morales de Saint Martin de Braga». Mélanges de Sc. relig., 11, 2, 1954.
MEYER, J.C.F.: «Commentatio in qua doctrina stoicorum ethica cum christiana comparatur». Göttingen 1823.
CHOLLET, A.: «La morale chrétienne en face de la morale stoicienne». Paris 1898.
ELORDUY, E.: «Estoicismo y Cristianismo». Est. Eccl., 18, 70, 1944, pp. 375-411.
FEINE, P.: «Stoizismus und Christentum». Theologisches Literaturblatt, 26, 1905, pp. 65-69; 73-80; 89-92; 97-102.
FRANKE, K.: «Stoizismus und Christentum, eine Religionsphilosophische Abhandlung». Breslau, 1876.
GREEVEN, H.: «Das Hauptproblem der Sozialethik in der neueren Stoa und im Urchristentum». Coll. Neutestamentliche Forschungen, 3 ser., fasc. 4. Gütersloh, 1935.
LEIPOLD, J.: «Christentum und Stoizismus». Zeitschrift für Kirchengeschichte, 27, 1906, pp. 129-165.
PREISKER, H.: «Geist und Leben, das Telos-Ethos des Urchristentums». Gütersloh.
(7) CARRERAS ARTAU, T. y J.: «Historia de la Filosofía española». t.II, c.XX, 5, pp.165..., con bibliografía selecta sobre los orígenes del pensamiento de Montaigne.
VILLEY, P.: «Les sources et l'évolution des Essais de Montaigne». Paris, 1908.

- STROWSKI: «Montaigne». París, 1907.
- GIRAUD, V.: «Les époques de la pensée de Montaigne». *Revue des deux mondes*, 1. fev. 1909. Se mantiene la tesis de que todos los moralistas de 1500 a 1580 tienen como norma el «sequere naturam» de procedencia estoica y más lejanamente platónica.
- (8) DUNIN-BORKOWSKI, S.: «Der junge De Spinoza. Leben und Werdegang im Lichte der Welt-philosophie». Münster, 1910.
- (9) JACKSON: «Seneca and Kant». Ohio, 1886.
- (10) DILTHEY: «Die Autonomie des Denkens, der konstruktive Rationalismus und der Pantheistische Monismus nach ihrem Zusammenhänge im 17. Jahrhundert». *Schriften II*, Leipzig und Berlin, 1914.
- HEINZE, M.: «Die Sittenlehre des Descartes. Vortrag». Leipzig, 1872.
- MEIER, M.: «Descartes und die Renaissance». Münster, 1914, pp. 37-38.
- (11) Este carácter de superación de toda hipótesis aparece claramente en mi trabajo sobre «El pensamiento escatológico de L.A.Séneca».
- Séneca llega a la tranquilidad del ánimo mediante la introyección en toda hipótesis y pase lo que pase. Cf. DAGURA MARA, L.: loc. cit. *Humanidades*, 28, 1961, pp 53-81.
- (12) En España ya en San Isidoro aparece una lectura y meditación constante de Séneca y de Cicerón. Cfr. PEREZ DE URBEL, J.: «San Isidoro de Sevilla». Edit. Labor, 1945, p. 78.
- También es evidente la asimilación de Séneca en otros monasterios como el de Dumio, donde San Martín hace leer y meditar a sus monjes lo más selecto del pensamiento senequista.
- (13) CARRERAS Y ARTAU, T. y J.: «Historia de la Filosofía Española». II, 1943
- (14) FERRARI, A.: «Fernando el Católico en Baltasar Gracián». Madrid, 1945.
- (15) ARNALDI DE VILLANOVA: «Liber de secretis naturae». Biblioteca del Cusano. Verzeichnis. ARNALDI DE VILLAN: «Regulae curationis morborum». Id. Verzeichnis.
- «Alburate liber de medicinis simplicibus translatus ab Arnaldo de Villanova». Id. Verzeichnis.
- «Avicennae Tractatus de medicinis cordialibus. Translatus a magistro Arnaldo de Bachinon. Id. Verzeichnis.
- Además en 1975 la Editorial Labor presentó el pequeño libro «de somnorum interpretatione» de Arnaldo de Vilanova que es una joya de anticipación a la interpretación simbólica. Trad. de J.F.Ivars.
- (16) BATAILLON, M.: «Erasmus et l'Espagne». París, 1937, pp. 54-55.
- (17) Las cuatro virtudes cardinales, específicamente citadas por Séneca con los mismos nombres y objeto con que nos son conocidas, constituyen el núcleo del esquema antropológico pentamorfo, mediante la adición de la piedad o la fe como fundamento añadido por el Cristianismo a la perfección humana. A la vez la fe fundamentante es lo que hace que la oral estoica haya dejado de ser moral independiente como lo fue en los estoicos clásicos y lo ha sido en otros moralistas rigurosos autónomos. Sobre los esquemas pentamorfos, cfr. FERRARI, A.: «Fernando el Católico en Baltasar Gracián». Madrid, 1945.
- L.A. Séneca habla de las cuatro virtudes cardinales en la Ep. 120, 12, donde dice: «Comprehendimus temperantiam, fortitudinem, prudentiam, iustitiam».
- (18) Se siente la tentación de buscar raíces antiguas, no solo en los métodos del Colegio La Flèche, al hecho de que Descartes buscara con ahínco hasta encontrar el «Discurso del Método».
- (19) QUEVEDO: *Obras Completas*. Aguilar 1961, t.I, p. 1542 b.
- (20) MARTIR RIZO, J.P.: «Historia de la vida de Lucio Anneo Séneca. Español. Autor, Juan Pablo..., nieto de don Pedro Martyr de Angleria, del Consejo del Señor Emperador Carlos Quinto, Embaxador a la República de Venecia y al Soldán de Egipto. Madr. 1625. «Norte de Principes». A Diego de Corral y Arellano. Madrid 1626.
- MARTIR RIZO, J.P.: *Historia de la muerte de Enrico en Grande, Quarto Rey de Francia deste nombre*. Madrid, 1625. «Vida del Dichoso Desdichado». Madrid 1625.
- (21) MARTIR RIZO, J.P.: «El Rómulo» su autor, Juan Pablo Martyr Rizo, natural de Madrid, le dirige al Señor Don Pedro Marmolejo, Cavallero de la Orden de Santiago, etc., Madrid, 1633.

- (22) GUEVARA, A.: «Una década de Césares. Es a saber, las Vidas de diez Emperadores Romanos que imperaron en los tiempos del buen Marco Aurelio». Amberes, 1544. En esta obra es claro el estilo sentencioso y moralizador.
- (23) GUEVARA, A.: «Libro áureo del gran Emperador marco Aurelio. Con el Relox de Principes». Valladolid, 1529; Madrid, 1650.
- (24) HAMMEN GOMEZ Y LEON, Lorenzo van der: «Don Felipe el Prudente, segundo de este nombre, rey de las Españas y Nuevo Mundo». Madrid, 1625.
En la página 4 aparece una carta-elogio de Quevedo llena de alabanzas para el regio biografiado y para el historiador.
- (25) SINGER, E.: «Conceptos fundamentales de la Psicoterapia». Edit. F.C.E. México, 1969.

EL VOCABULARIO DE LOS 6-10 AÑOS

Angel-Pío GONZALEZ SOTO
Departamento de Pedagogía Experimental

RESUMEN

Se aporta, dentro de la línea de investigación sobre lenguaje, una escala para el diagnóstico del vocabulario de los alumnos de 6 a 10 años, elaborada a partir de estudios empíricos llevados a cabo en el área geográfica de Tarragona. Su relación con otros sectores del diagnóstico y su incidencia sobre la enseñanza en general hacen que este tipo de diagnóstico posea una especial importancia en el estudio de los alumnos.

SUMMARY

We have made, within an area of language investigation a scale to determine the vocabulary level of children between six ten years old. This scale resulted from empirical studies carried out in geographical area of Tarragona. Its relation with other fields of determination and its effect on teaching in general makes this linguistic determination specially in the study of school children.

INTRODUCCION

Regulada la evaluación de los Ciclos Inicial ⁽¹⁾ y Medio ⁽²⁾ de la E.G.B., es preciso contar con instrumentos significativos que puedan contribuir tanto al logro de diagnosis eficientes como a la consecución de los objetivos de los «Programas Renovados».

De esos objetivos es preciso resaltar los relativos al lenguaje, y, más concretamente al «vocabulario», como elemento clave en el desarrollo de los aprendizajes.

No es el momento de efectuar análisis metodológicos, pero quizá sea preciso apuntar, por ejemplo, que suele defenderse que los tres factores integrantes de la aptitud lingüística son:

1. Riqueza o dominio de vocabulario
2. Memoria verbal
3. Fluencia o rapidez de vocabulario ⁽³⁾

De ahí que siempre se tenga en cuenta «la importancia del vocabulario en las correlaciones con otros factores aptitudinales. En realidad es éste (el vocabulario) el que constituye la historia del pensamiento: abstracción, generalización, análisis y síntesis» ⁽⁴⁾.

De acuerdo con todo ello, se presenta un instrumento para el diagnóstico del vocabulario que intenta reunir características tales como:

1. Adaptación al vocabulario «real» empleado por los alumnos en la misma área geográfica.
2. Brevedad de aplicación
3. Adaptación a las nuevas disposiciones legales sobre la enseñanza.
4. Interrelación con otros dominios significativos del proceso enseñanza-aprendizaje.
5. Ofrecimiento de una visión secuencial del desarrollo del vocabulario en los Ciclos Inicial y Medio de la EGB. (6-10 años aproximadamente).

La relatividad con la que hay que enjuiciar estudios de este tipo, la dificultad del diagnóstico, o la limitación del estudio, no permiten hacer universalizables las conclusiones ni aun defender que las obtenidas sean válidas en su totalidad. Pero, en la medida en que tanto el proceso como el análisis estadístico pueden ofrecer una visión al respecto, estudios de este tipo pueden ser significativos para la evaluación de los logros instructivos.

DESCRIPCION DE LA PRUEBA

La prueba de vocabulario que se presenta está elaborada a partir del «vocabulario colectivo escrito», esto es, del «conjunto de palabras empleadas en composiciones escritas por alumnos que finalizan la primera Etapa de EGB», conseguido en el área de la ciudad de Tarragona en una reciente investigación ⁽⁵⁾. Dicha investigación recoge un vocabulario de 4.842 acepciones, base de la presente prueba, producto de la contabilización de 180.042. Con ello se garantiza la validez de contenido.

A partir de ahí los pasos seguidos en la confección de la prueba son los siguientes:

1. Numeración de las 4.842 acepciones por páginas, columnas y palabras y obtención, a través de una tabla de números equiprobables, de 50 palabras «representantes» de las 4.842 de la muestra.
2. Depuración, eliminando nombres propios y geográficos. Con ello se dispuso de 40 palabras, cada una de las cuales debe representar teóricamente unas 121.
3. La prueba representa el deseo de apreciar el «reconocimiento» del vocabulario. Por ello se ha seguido el sistema de GARCIA HOZ para el montaje de los ítems ⁽⁶⁾.
4. Obtención de un criterio de distribución de puntuaciones por niveles, a partir de los estudios señalados y de un «análisis de expertos».

El resultado de todo ello es el siguiente:

1. Prueba de vocabulario (ANEXO 1)
2. Clave de corrección (ANEXO 2)

3. Normas para el profesor (ANEXO 3)
4. Criterio de distribución por niveles (ANEXO 4)

ESTUDIO ESTADÍSTICO

La población considerada es la constituida por los alumnos de 5º de EGB del área de Tarragona. La muestra ha estado constituida por 4 grupos aleatorios por conglomerados, de acuerdo con la distribución escolar del área (50,29% pertenecen a centros públicos y el 40,70% a centros privados) (En este caso, la muestra recoge 2 grupos -a y b- de centros públicos y otros 2 -c y d- de Centros privados).

Los datos (CUADRO I) han sido obtenidos todos ellos en el transcurso del primer trimestre del año académico (Octubre-Diciembre) correspondiente al 5º nivel de la E.G.B. Su distribución puede verse en la Figura 1.

Cuadro I: Puntuaciones obtenidas

a	29	36	37	29	29	32	34	34	35	30	17	30	30	33	28	31	38	37	35	30	29	25
	22	30	29	34	32	26	29	32	25	31	32	36	34	31	31	30	23					
n = 39 $\sum x = 1195$ $\bar{x} = 30,6$ S.D. = 4,2 $\sum x^2 = 37.335$																						
b	28	35	33	22	28	37	31	25	30	30	27	21	25	24	27	15	27	34	19	35	32	33
	32	28	34	32	33	32	29	17	35	31	23	25	24	22	24	24	22					
n = 39 $\sum x = 1085$ $\bar{x} = 27,8$ = 5,4 $\sum x^2 = 31.297$																						
c	31	32	28	17	29	31	31	29	31	29	21	25	32	26	28	28	27	34	27	30	32	25
	28	27	31	33	29	34	20	27	24	21	32	35	36	35	25	32	35	38	34	29		
n = 42 $\sum x = 1228$ $\bar{x} = 29,2$ S.D. = 4,5 $\sum x^2 = 36.752$																						
d	29	33	27	30	30	17	31	32	30	17	24	23	26	30	23	31	29	24	28	31	29	30
	33	30	34	29	33	28	24	29	35	22	35	23	30	26	30	29	28	29				
n = 40 $\sum x = 1131$ $\bar{x} = 28,2$ S.D. = 4,28 $\sum x^2 = 32.677$																						
TOTAL N = 160 $\sum \bar{x} = 4639$ $\bar{x} = 28,95$ S.D. = 4,62 $\sum x^2 = 138.061$																						

Las puntuaciones obtenidas, con esa media de 3.509 palabras (+280 = 3.229 a 3789) sitúan a los alumnos en un nivel por debajo de los apropiado de 4 puntos de acuerdo con las previsiones.

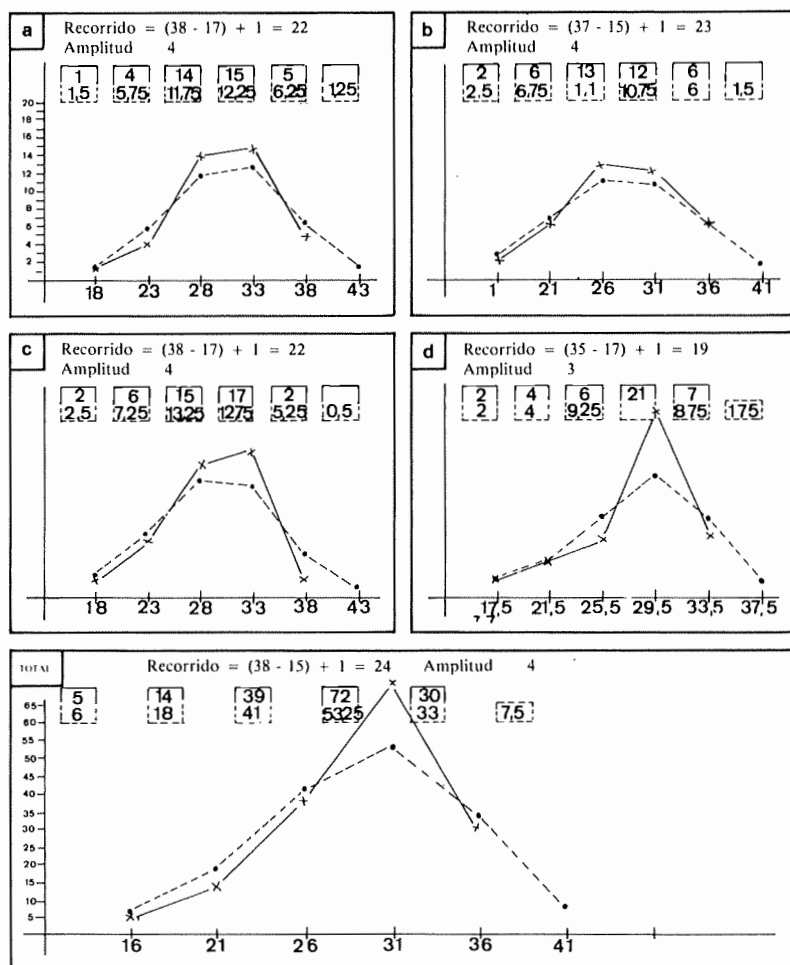


Figura 1: Distribución gráfica de los resultados
Las frecuencias reales figuran con línea continua
Las frecuencias suavizadas figuran con línea discontinua.

La *Prueba de Normalidad* basada en el *Test de KOLMOGOROFF* (CUADRO II) muestra que, ante los datos obtenidos, el grupo de alumnos se distribuye «normalmente».

Cuadro II: Test de Kolmogoroff.

I	Ei	z	Área Z	F(x)	Fsar	d
	13,5	---	---	---	---	---
14-18	18,5	-2,26	0,4881	0,0119	0,0377	0,0258
19-23	23,5	-1,17	0,3890	0,1210	0,1511	0,0301
24-28	28,5	-0,09	0,0359	0,4641	0,4094	0,0547
29-33	33,5	0,98	0,3365	0,8365	0,7448	0,0917
34-38	38,5	2,06	0,4803	0,9803	0,9527	0,0276
39-43	43,5	3,14	0,4992	0,9992	1	0,0002
D. máx. = 0,0917						
Valor D. Máx. Tabla MASSEY				Para $x = 0,05 = 0,1075$		
				Para $x = 0,01 = 0,1289$		
		0,0917	0,1075	0,1289		

Por su parte, al estudiar la *significación de diferencias de medias* (CUADRO III), podemos apreciar que las medias de las puntuaciones obtenidas por los cuatro grupos son sensiblemente iguales con un margen de error del 5%. Al 1% sólo se muestran diferentes las medias de las puntuaciones de los grupos a-b y a-d.

Cuadro III: Significación de diferencias de medias.

Grupos	Razón crítica	$R \geq 1,96?$	$R \geq 2,56?$
a b	2,4988	SI	NO
a c	1,4220	NO	NO
a d	2,4681	SI	NO
b c	1,2520	NO	NO
b d	0,3611	NO	NO
c d	1,0311	NO	NO

Esto lleva a plantearse el *Análisis de la Varianza* (CUADRO IV)

Cuadro IV: Análisis de la Varianza.

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Media Cuadrática	«F»
TOTAL	3559			2,82
Intergrupo	183,18	3	61,06	
Intragrupo	3375,82	156	21,64	

De este análisis hay que concluir que los cuatro grupos considerados no tienen, en sus resultados, comportamientos distintos. A partir de aquí, las conclusiones obtenidas tomando como referencia cualquiera de los grupos podrán hacerse extensivas a toda la muestra, de acuerdo con los márgenes establecidos en las correspondientes comprobaciones.

Pero si se ha visto la prueba y los resultados ante ella de los alumnos, aún queda por ver el comportamiento del propio test. De su validez de contenido hemos dejado constancia. Esa validez, con todo, se ha visto confirmada al «rechazar la hipótesis de nulidad» en la aplicación del *Método HOYT* (CUADRO V) ⁽⁷⁾.

Cuadro V: Método HOYT.

Origen Varianza	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Varianza	«F»	Hipótesis
Sujetos -40-	39	17,78	0,45	3,4615	R
Elementos -40-	39	102,49	2,62	20,1518	R
Residual	1521	211,67	0,13		
TOTAL	1599	331,94	0,20		

De estos resultados del método HOYT se desprende también la FIA-BILIDAD de la prueba

Fiabilidad Hoyt = 0,71

Corrección Spearman-Brown = 0,86

Dicha fiabilidad, según el «método de dos mitades» es de 0,65 y sus correspondientes correcciones arrojan valores entre 0,82 y 0,90.

De acuerdo con estos índices de fiabilidad se ha de concluir que la prueba discrimina bien a los sujetos y que nos podemos «fiar» de los resultados que arroja.

Pero, de acuerdo con el planteamiento inicial, se han querido efectuar también algunas comparaciones con otros dominios, en concreto con el Test de Ortografía de VILLAREJO y con el Test BALLARD de Inteligencia (reducción de Fernández Huerta) ⁽⁸⁾. Para ello se han tenido que traducir las puntuaciones a «años», toda vez que estos test poseen una interpretación de edad. Pues bien, las r. obtenidas en el primer caso van de 0,49 a 0,71 y en el segundo de 0,45 a 0,67, lo cual confirma otros estudios al respecto, señala de nuevo la importancia del vocabulario en relación con estos dominios y reafirma el «buen comportamiento» de la prueba dentro de las características señaladas y en el marco de referencia apuntado.

CONSIDERACIONES FINALES

La problemática alrededor del lenguaje en general y del vocabulario es particular es ardua y las posturas están tan diversificadas que hoy por hoy parece difícil un acuerdo sobre el camino a seguir y más aún una fructífera convergencia. La proliferación de investigaciones, además de ser muestra de la preocupación creciente sobre el tema, ha de llevar a la superación de las teorías encontradas. Por todo ello es preciso no caer en posturas partidistas, sino que -al menos desde la perspectiva de la Pedagogía- se hace urgente contribuir al «desenmarañamiento» que necesita la didáctica del lenguaje.

Trabajos como el presente pueden ser acusados de parciales, localistas y limitados, pero es que tampoco pretende ir más allá. Es una experiencia empírica sobre el lenguaje entre otras muchas posibles, sin más pretensiones que la puramente didáctica: apuntar un camino que es preciso que otros -con más recursos y ciencia- recorran para acabar de diseñarlo.

El uso de la lengua -en sus niveles oral y escrito- está recorriendo un camino nuevo, de búsqueda de formas para unos y de degradación para otros. En todo caso deber ser una preocupación constante del centro educativo, que ha de tender siempre a la riqueza expresiva de los alumnos. Y es aquí, junto con la preocupación de todos, donde deben cobrar sentido investigaciones y aportaciones sobre el lenguaje.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 17 de Noviembre de 1981. (BOE de 10 de Diciembre).
- (2) Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 29 de Septiembre de 1982. (BOE nº 246 de 14 de Octubre).
- (3) Ese es el resultado de las completas investigaciones efectuadas al respecto por FERNANDEZ HUERTA. Véanse:
 - *Actas de Congreso de pedagogía*. Santander. 1951. Vol. IV
 - *Escritura, didáctica y escala gráfica*. Madrid. C.S.I.C. 1950.
 - *Proceso madurativo del complejo literatura-estilo*. Madrid. C.S.I.C. 1959.
 - «Factores de instrucción verbal». En Rev. EDUCADORES. Madrid. nº 31. Vol. VII. Enero-Febrero, 1965. Pp. 61-65.
- (4) FERRANDEZ-FERRERES-SARRAMONA. *Didáctica del lenguaje*. Barcelona. CEAC. 1982. Pág. 23.
- (5) Dicha investigación constituyó la base de la Tesis de Licenciatura de JIMENEZ JIMENEZ, B. *Vocabulario en composiciones escritas*. Universidad de Barcelona. Tarragona. Biblioteca Universitaria. 1978. Investigación continuada en su Tesis Doctoral. Hemos de agradecer al autor su disponibilidad para el uso de su material de trabajo.
- (6) GARCIA HOZ, V. *Vocabulario usual, común y fundamental*. Madrid. C.S.I.C. 1953.
Manual de tests para la escuela. Madrid. Escuela Española. 1971. (9ª Edc.) Pág. 27 y ss.
- (7) Respecto a la aplicación del Método HOYT puede verse entre otros: GONZALEZ SOTO. «El lenguaje en los niños de 1 año (12-24 meses)». En Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS. Vol. IV (2). Tarragona. 1982.
- (8) Figuran en la obra reseñada de GARCIA HOZ, V. *Manual de tests...*

A N E X O 1

PRUEBA DE VOCABULARIO

-VOCABULARIO-

A.- Elige en cada grupo de cinco palabras la que exprese una idea semejante a la que está encima y escribe en tu papel la palabra elegida.

Si no hay palabra a propósito, escribe en tu papel el 0.

Ya sabes que sólo tienes que elegir y escribir una.

1.- **Detalle**

Afinado - Pormenor - Asombro - Regalo - Cariño

2.- **Disponible**

Enfadado - Distinguido - Preparado - Distraído - Distante

3.- **Elegante**

Distinguido - Alegre - Chistoso - Elocuente - Elemental

4.- **Entero**

Enterado - Fuerte - Alto - Completo - Estirado

5.- **Proclamación**

Progresión - Profesión - Elegir - Producción - Eventualidad

6.- **Significativo**

Silencioso - Hacer signos - Representativo - Sigiloso - Singular

7.- **Encogido**

Roto - Tendido - Disminuido - Encerrado - Enfriado

- 8.- **Usado**
Reciente - Gastado - Usura - Usufructo - Urgente
- 9.- **Basura**
Desperdicio - Barrido - Porquería - Basurero - Estercolero
- 10.- **Terreno**
Terrón - Tesoro - Terremoto - Terrenal - Terrícola

B.- Elige en cada grupo de cinco palabras la que conteste mejor a la pregunta que está encima y escribe en tu papel la palabra elegida. Solo una. Si no hay ninguna escribe el 0.

- 11.- Tener sensación de calor y frío al mismo tiempo es tener:.....
Fiebre - Catarro - Escalofrío - Sueño - Hambre
- 12.- Algo que no se puede resistir o aguantar es:.....
Cautivador - Irracional - Irresistible - Irreal - Irónico
- 13.- Al sabor desagradable se le llama:.....
Afligido - Agrio - Amargo - Ambiguo - Empalagoso
- 14.- Al camino público para el tránsito de vehículos se le llama:.....
Sendero - Carril - Carretera - Camino - Puerto
- 15.- Los filamentos o hilos que se emplean para hilar se llaman:.....
Cuerdas - Lianas - Sogas - Fibras - Lanas
- 16.- Hay unas aeronaves que pueden permanecer inmóviles en el aire o aterrizar o despegar verticalmente, por ir dotadas de hélices con eje vertical, se les llama:.....
Aviones - Pegasos - Cochetes - Helicópteros - Satélites artificiales
- 17.- Al espacio cerrado preparado para cocer, fundir, etc. se le llama:.....
Hornillo - Horno - Cocina - Estufa - Braseró
- 18.- Introducir alimentos en la boca es:.....
Hacer la digestión - Ingerir - Deglutir - Masticar - Triturar
- 19.- Al hacer carreras con «motos» por lugares difíciles, campo, montaña, etc., se le llama:.....
Motociclismo - Motonáutica - Motopropulsión - Motociclo - Motocross
- 20.- Un duro es una moneda de.....pesetas
Cinco - Diez - Veinticinco - Cincuenta - Cien

C.- Escribe en tu papel las palabras que más se parezcan de las de arriba a las que están colocadas en columna.

Si no hay ninguna escribe el 0.

- 21.- Acabar - Adaptar - Describir - Regresar - Placa
Terminar 1
Volver 2
Andar 3
Chapa 4
Definir 5
Ajustar 6
Escribir 7
- 26.- Golosina - Sabor - Sacudir - Según - Traer
Comida 1
Golpear 2
Chimenea 3
Bombón 4
Depende 5
Trasladar 6
Estómago 7

31.- Matricula - Preso - Sábana - Turrón - Computadora

Animal 1
Coche 2
Electrónica 3
Hogar 4
Cama 5
Cárcel 6
Navidad 7

D.- Elige la palabra que le hace falta a cada frase para que tenga sentido y escríbela en tu papel. Ya sabes, si no hay ninguna escribes el 0.

36.- La.....es el resultado de estar presente

Serenidad - Apariencia - Entereza - Figura - Presencia

37.- El.....es un animal comestible, con concha en espiral que le sirve de refugio y defensa.

Cangrejo - Caracol - Lagostino - Percebe - Pez espada

38.- Tengo una.....que me da leche y lana

Vaca - Avestruz - Llama - Gallina - Oveja

39.- Esa niña es pequeña, es una.....

Tonta - Creida - Cria - Moza - Orgullosa

40.- Necesito dinero para.....lo que debo a mi amigo.

Deber - Consolar - Acabar - Negociar - Pagar

A N E X O 2

CLAVE DE CORRECCION

Apdo.	ITEM	RESPUESTA	Apdo.	ITEM	RESPUESTA
A	1. Detalle	Pormenor	C	21. 1.	Acabar
	2. Disponible	Preparado		2.	Regresar
	3. Elegante	Distinguido		3.	0
	4. Entero	Completo		4.	Placa
	5. Proclamación	Elegir		5.	Describir
	6. Significativo	Representativo		6.	Adaptar
	7. Encogido	Disminuido	26.	1.	Sabor
	8. Usado	Gastado		2.	Sacudir
	9. Basura	Desperdicio		3.	0
		Porqueria		4.	Golosina
B	10. Terreno	(Una sólo vale) Terrenal		5.	Según
				6.	Traer
				7.	0
	11.	Escalofrío	31.	1.	0
	12.	Irresistible		2.	Matrícula
	13.	Amargo		3.	Computadora
	14.	Carretera		4.	0
	15.	Fibras		5.	Sábana
	16.	Helicópteros		6.	Preso
	17.	Horno		7.	Turrón
	18.	Ingerir	D	36.	Presencia
	19.	Motocross		37.	Caracol
	20.	Cinco (5)		38.	Oveja/Llama
				39.	Cria
				40.	Pagar

A N E X O 3**NORMAS PARA EL PROFESOR**

- 1.- A cada alumno se le dan las correspondientes hojas ciclostiladas y una cuartilla u hoja de cuaderno
- 2.- Antes de comenzar cada serie es conveniente hacer un ejemplo en la pizarra para todos los alumnos.
- 3.- Los alumnos deben escribir solamente la contestación.
- 4.- Los alumnos contestarán al ritmo que indique el profesor, que deberá ir leyendo una por una las mismas cuestiones que los alumnos tendrán en el papel.
- 5.- En la corrección, cada ítem bien contestado es un punto. El total de puntos por 121 nos dará el TOTAL DE PALABRAS.

A N E X O 4**CRITERIO DE DISTRIBUCION POR NIVELES**

1.- Criterio de distribución por niveles PREVISTO:

Puntos	Total palabras	Nivel	Edad
25 a 27	3025 - 3267	1º Ciclo Inicial	6
28 a 30	3388 - 3630	2º Ciclo Inicial	7
31 a 33	3751 - 3993	1º Ciclo Medio	8
34 a 36	4114 - 4356	2º Ciclo Medio	9
37 a 40	4477 - 4840	3º Ciclo Medio	10

- 2.- La valoración que del test de vocabulario establece GARCIA HOZ (1971) es la siguiente:
(1 punto = 130 palabras).

Edad	NIÑOS				NIÑAS			
	Clase Popular		Clase media		Clase popular		Clase media	
	Punt.	Palabras	Punt.	Palabras	Punt.	Palabras	Punt.	Palabras
9	23	2990	31	4030	23	2990	28	3640
10	29	3770	42	5460	24	3120	33	4290
11	36	4680	41	5330	29	3770	40	5200
12	37	4810	45	5850	36	4680	43	5590
13	41	5330	52	6760	40	5200	50	6500
14	42	5460	53	6890	45	5850	56	7280

3.- Criterio de distribución por niveles QUE SE PROPONE

Puntos	Total palabras	Nivel	Edad
23 - 24 - 25	2783 a 3025	1º Ciclo Inicial	6
26 - 27 - 28	3146 a 3388	2º Ciclo Inicial	7
29 - 30 - 31	3509 a 3751	1º Ciclo Medio	8
32 - 33 - 34	3872 a 4114	2º Ciclo Medio	9
35 - 36 - 37	4235 a 4477	3º Ciclo Medio	10
38 - 39 - 40	4598 a 4840	1º Ciclo Superior	11

INCIDENCIA DE LA ESTRUCTURA DE CAPACIDAD-EJECUCIO EN EL APRENDIZAJE-RETENCION SIGNIFICATIVOS

Misericòrdia CAMPS LLAURADO
Estanislao PASTOR MALLOL
Departamento Psicología Evolutiva

RESUMEN

La presente investigación se base en la estructuración de contenidos en la MLP en capacidad y en ejecución. Se pretende estudiar cómo los nuevos conocimientos se estructuran de forma distinta según estén organizados en la MLP.

Se trabajó con tres grupos de sujetos (N total: 36), con distintos niveles de conocimientos y de ejecución sobre un tópico. Pasaron por: pretest, situación de enseñanza-aprendizaje y postest. Del pretest y del postest se realizaron las redes estructurales correspondientes a cada sujeto. A partir de ellas se efectuaron los análisis cualitativos y estadísticos.

Algunos de los resultados fueron:

- No hay relación directa entre estructuras de capacidad y de ejecución.
- Relación entre conocimientos previos del sujeto y aprendizaje de nuevos conocimientos.
- Relación entre las formas de estructurar por parte del sujeto y: metodología de enseñanza y estructura previa del sujeto.
- Importancia de los «conectivos lógicos» tanto en capacidad como en ejecución.

SUMMARY

This investigation is based on capacity and performance arrangement of contents in MLP. The aim is the study of the different arrangement of new concepts according to their organisation in MLP.

Three groups of subjects (a total of 36) with different levels of knowldge and performance on one topic were formed. They went through a pre-test, a teaching-learning situations, and a post-test. The structural networks of each of the subjects were made, and qualitative statistical analyses were drawn from them.

Some of the results were:

- There is no direct relationship between the structures of capacity and performasnce.
- Relationship between previous knowledge and acquisition of new concepts.
- Relationship between the ways of organisation on the part of the subject and both teaching methodology and previous structures.
- Importance of the «logical connectives» both in capacity and performance.

INTRODUCCION

Actualmente es un hecho empíricamente constatable y, al mismo tiempo, apoyado por determinadas investigaciones (POSNER, 1979; COLL, 1980) el aumento de información en conocimientos y el descenso en lo que a la utilización-aplicación de dicha información por los sujetos se refiere. Ello implica que no se da una relación directa entre capacidad y ejecución, reclamando a la Psicología Educativa investigaciones concretas que tiendan a la búsqueda de un modelo que implique el encuentro de las relaciones entre ambos campos. Dicho modelo deberá tender a analizar y descubrir cómo la información aprendida se aplica en situaciones concretas y, al mismo tiempo, cómo afecta a la estructura cognoscitiva del sujeto, sin olvidar la incidencia que todo ello tiene en los aprendizajes significativos.

En el estudio de esta relación entre capacidad y ejecución es del todo necesario estudiar en profundidad la estructuración de la memoria a largo plazo (MLP), puesto que según como el sujeto organice los nuevos conocimientos y las relaciones con los que ya poseía, esto incidirá en la aplicación posterior de los mismos.

El marco teórico en que se basa esta investigación en lo concerniente a MLP se centra en las teorías que intentan representar los conceptos de la memoria a través de redes estructurales: Anderson y Bower, Collins y Quillian, Lindsay y Norman, Rumelhart, Kintsch, etc. (Ver CAMPS y PASTOR, 1982; CAMPS y PASTOR, 1983).

Este trabajo ha sido realizado utilizando un nuevo método de análisis de estructuras de memoria que se basa en los conceptos principales y secundarios de cualquier contenido y las relaciones que se establecen entre ellos, (conectivos lógicos (CL)) permitiendo detectar la estructura interna de un concepto determinado (*Núcleo Internacional* (NI)), viendo sus distintos elementos: *vértices* (conceptos secundarios que incluye el concepto principal) y *flechas o ramas* (relaciones entre los vértices). (HUERTA, 1977; CAMPS y PASTOR, 1983).

Hay que mencionar aquí otro concepto del que se hablará a lo largo de este artículo. Se trata de las *formas de estructurar*, que definimos como las tendencias de cambio, persistencia o abandono de un mismo tipo de red estructural usadas en el pretest y en el posttest, emitidas por un sujeto empleando su lenguaje escrito y abordando un mismo contenido. (los distintos tipos de formas de estructurar se encuentran definidas en CAMPS y PASTOR, 1982).

Este trabajo ha sido realizado en cursos de reciclaje de adultos impartidos en una empresa ⁽¹⁾. El problema de partida fue:

¿De qué sirven realmente los cursos de perfeccionamiento que se imparten a adultos? ¿Modifican sólo sus capacidades? ¿Modifican su forma de comportarse ante situaciones nuevas? ¿Con qué eficacia? ¿Depende todo ello de las situaciones de enseñanza-aprendizaje? ¿Depende de la forma cómo el sujeto estructura los nuevos conocimientos? ¿Depende de la

es -

estructura de memoria que el sujeto posee antes de cursillo? ¿Qué hacer para aumentar su eficacia?

Hipotetizamos que la eficacia de estos cursos dependerá de cómo los nuevos conocimientos se estructuren dentro de la MLP del sujeto y de cómo se interrelacionen con los ya existentes en la misma.

Por tanto, conociendo el nivel de estructuración de los conocimientos que cada sujeto posee, podrá detectarse la eficacia del curso, a través de la aplicación que el individuo haga de los nuevos conocimientos. De esta forma se podrá ver si existe un desequilibrio entre el nivel de capacidad del individuo y el de ejecución.

En síntesis, pues, la hipótesis de partida sería:

«El conocimiento adquirido se usará de manera distinta según esté organizado en la MLP del sujeto».

METODO

Sujetos: El N total fue de 36 sujetos, repartidos en tres grupos: G1 = 9, G2 = 14, G3 = 13.

La experiencia laboral de los mismos era, dentro de cada grupo, bastante homogénea, siendo los del G3 lo que, a priori, poseían más conocimientos teóricos y prácticos sobre el tema del curso. A estos les seguían los del G1, siendo los del G2 los que apenas poseían conocimientos y experiencias directas sobre el tema.

Equipo: Se pasaron dos pruebas para medir conocimiento-capacidad y dos para ejecución, aplicándose una de capacidad y una de ejecución antes de que los sujetos pasaran por la SEA (situación de enseñanza-aprendizaje) y las otras dos después de haber pasado por ella.

Procedimiento: El diseño utilizado fue:

Grupos	Pretest	SEA	Postest
I	E _{cA1} E _{eA1}	X ₁	E _{cB1} E _{eB1}
II	E _{cA2} E _{eA2}	X ₁	E _{cB2} E _{eB2}
III	E _{cA3} E _{eA3}	X ₁	E _{cB3} E _{eB3}

La investigación constó, pues, de tres macropasos: pretest, SEA y postest. Para la elaboración de las pruebas de pretest y postest, analizamos en primer lugar la estructura lógica de los tópicos que habíamos escogido. Detectamos así los NI, CL, conceptos primarios y, dentro de éstos, los vértices y ramas o relaciones; todo ello siguiendo la metodología citada en la introducción. (HUERTA, 1977; CAMPS y PASTOR, 1983).

A partir de la red conceptual resultante de este proceso (ver ANEXO) elaboramos la prueba que aplicaríamos en el pretest y en el postest. Esta prueba intentaba detectar los conocimientos y las habilidades de los sujetos antes de que pasaran por la SEA, para ver así la estructuración de dichos tópicos en su MLP, viendo si poseían los NI, CL, etc. que aparecen en la red.

Seguidamente, elaboramos una serie de problemas referentes a los conceptos estudiados y que planteaban relaciones entre las distintas variables.

Después del pretest, los sujetos pasaron por la SEA. Globalmente, el método de enseñanza podría calificarse de «tradicional», siguiendo la clasificación de ROMAN, MUSITU y PASTOR (1980); siendo la actividad del alumno de tipo receptivo y tendiendo a favorecer el aprendizaje repetitivo (MORENO, 1981; GIORDAN, 1981).

La actividad del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje puede definirse como de «seguimiento» (aunque en las prácticas sería de ejecución) y la del profesor como de «organizador-expositor» (COLL, 1981).

Una vez recogidas las pruebas de pretest y postest de todos los grupos, se realizaron las redes estructurales tanto de capacidad como de ejecución de todos los sujetos. Estas redes fueron realizadas siguiendo la metodología citada anteriormente. El total de redes para cada sujeto era de 8: dos de capacidad (pretest-postest) y 6 de ejecución (tres de pretest y tres de postest).

Para la corrección de los contenidos dados por los alumnos se añadieron una serie de símbolos a las redes estructurales. De esta forma podían verse los conceptos erróneos, los que no manifestaba, los CL que no manifestaba, las relaciones erróneas, etc. Estos conceptos y relaciones fueron vaciados sujeto a sujeto y luego por grupos. De esta forma se vieron los cambios producidos entre el pretest y el postest.

A continuación se realizó un análisis detallado sujeto a sujeto de la estructura interna de los NI y, a partir de ellos, se encontraron las formas de estructurar de los sujetos en su MLP.

Tanto de los conceptos erróneos y correctos como de las formas de estructurar se llevó a cabo un análisis estadístico (Rc de las proporciones).

Además de este análisis estadístico se efectuó un análisis cualitativo (que no se especifica aquí debido a su extensión), estudiando en profundidad las estructuras de capacidad y ejecución dadas por 16 sujetos elegidos entre los tres grupos. Los motivos de elección fueron varios: persistencia de error, resolución en ejecución, pero no en capacidad y viceversa, distintas formas de estructurar, distintos tipos de vértices, etc.

RESULTADOS

Significación estadística de las diferencias de proporciones de conceptos correctos.

A) Comparaciones intragrupo:

1.- Conceptos tomados globalmente: Grupo 2:

- Ejecución pretest (E_1) - Ejecución postest (E_2):
Rc = 1,98 Significativo $P < 0,05$

2.- Conceptos tomados analíticamente:

2.1.- Tiro

- Grupo 2:

- Capacidad pretest (C_1) - Capacidad postest (C_2):
Rc = 2,24 Significativo $P < 0,05$
- Ejecución pretest (E_1) - Ejecución postest (E_2):
Rc = 2,1876 Significativo $P < 0,05$

B) Comparaciones entre grupos.**2.- Conceptos tomados analíticamente:****2.1.- Tiro****- Grupo 1 - Grupo 3:**

- Ejecución pretest (G_1) - Ejecución pretest (G_3):

$R_c = 2,49$ Significativo $P < 0,05$

- Grupo 2 - Grupo 3:

- Ejecución pretest (G_2) - Ejecución pretest (G_3):

$R_c = 2,47$ Significativo $P < 0,05$

Significación estadística de las diferencias de proporciones de conceptos erróneos.**- Comparaciones intragrupo:**

- Conceptos tomados analíticamente: tiro

- Grupo 1:

- Capacidad pretest (C_1) - Ejecución pretest (E_1):

$R_c = 2,015$ Significativo al 0,05

- Grupo 3:

- Ejecución pretest (E_1) - Ejecución posttest (E_2):

$R_c = 2,008$ Significativo $P < 0,05$

Significación estadística de las diferencias de proporciones de formas de estructurar.**A) Comparaciones entregrupos****- Total parcial formas de estructurar por grupos****a) Tiro****- Grupo 1 - Grupo 2:**

- Regresiva:

$R_c = 3,23$ Significativo $P < 0,01$

- Grupo 2 - Grupo 3:

- Integradora:

$R_c = 2,52$ Significativo $P < 0,05$

b) Exceso de aire**- Grupo 1 - Grupo 3:**

- Sustitutiva:

$R_c = 2,018$ Significativo $P < 0,05$

- Grupo 2 - Grupo 3:

- Distorsionante:

$R_c = 2,36$ Significativo $P < 0,05$

B) Comparación intragrupos:**1.- Total parcial tiro - Total parcial exceso de aire:**

- Grupo 1:
 - Sustitutiva:
 - $R_c = 2,93$ Significativo $P < 0,01$
 - Nueva adquisición:
 - $R_c = 2,119$ Significativo $P < 0,05$
 - Grupo 3:
 - Integradora:
 - $R_c = 2,46$ Significativo $P < 0,05$
- 2.- Comparación entre formas de estructurar de un mismo total parcial:
- Grupo 1:
 - Tiro:
 - Integradora - Sustitutiva:
 - $R_c = 2,119$ Significativa $P < 0,05$
 - Sustitutiva - Regresiva:
 - $R_c = 4,19$ Significativa $P < 0,01$
 - Sustitutiva - Distorsionante:
 - $R_c = 2,93$ Significativa $P < 0,01$
 - Sustitutiva - Nueva adquisición:
 - $R_c = 4,19$ Significativa $P < 0,01$
 - Tiro:
 - Integradora - Sustitutiva:
 - $R_c = 1,969$ Significativa $P < 0,05$
 - Integradora - Regresiva:
 - $R_c = 2,39$ Significativo $P < 0,05$
 - Sustitutiva - Distorsionante:
 - $R_c = 1,969$ Significativo $P < 0,05$
 - Sustitutiva - Nueva adquisición:
 - $R_c = 1,969$ Significativa $P < 0,05$
 - Regresiva - Distorsionante:
 - $R_c = 2,39$ Significativo $P < 0,04$
 - Regresiva - Nueva adquisición:
 - $R_c = 2,39$ Significativo $P < 0,05$
 - Grupo 3:
 - Tiro:
 - Integradora - Distorsionante:
 - $R_c = 3,33$ Significativo $P < 0,01$
 - Integradora - Nueva adquisición:
 - $R_c = 3,33$ Significativo $P < 0,01$
 - Sustitutiva - Distorsionante:
 - $R_c = 2,84$ Significativo $P < 0,01$
 - Sustitutiva - Nueva adquisición:
 - $R_c = 2,84$ Significativo $P < 0,01$

- Exceso de aire:
 - Integradora - Sustitutiva:
Rc = 2,46 Significativo $P < 0,05$
 - Integradora - Regresiva:
Rc = 2,05 Significativa $P < 0,05$
 - Integradora - Distorsionante:
Rc = 1,969 Significativa $P < 0,05$
 - Sustitutiva - Nueva adquisición:
Rc = 1,969 Significativa $P < 0,05$
 - Regresiva - Distorsionante:
Rc = 2,39 Significativa $P < 0,05$
- Grupo 3:
 - Tiro:
 - Integradora - Distorsionante:
Rc = 3,33 Significativo $P < 0,01$
 - Integradora - Nueva adquisición:
Rc = 3,33 Significativo $P < 0,01$
 - Sustitutiva - Distorsionante:
Rc = 2,84 Significativo $P < 0,01$
 - Sustitutiva - Nueva adquisición:
Rc = 2,84 Significativo $P < 0,01$
 - Exceso de aire:
 - Integradora - Sustitutiva:
Rc = 2,46 Significativo $P < 0,05$
 - Integradora - Regresiva:
Rc = 2,05 Significativa $P < 0,05$
 - Sustitutiva - Distorsionante:
Rc = 3,33 Significativa $P < 0,01$
 - Sustitutiva - Nueva adquisición:
Rc = 2,46 Significativa $P < 0,05$
 - Regresiva - Distorsionante:
Rc = 2,84 Significativa $P < 0,01$
 - Regresiva - Nueva adquisición:
Rc = 2,88 Significativa $P < 0,01$

DISCUSION

De los resultados anteriormente expuestos pueden inferirse los siguientes comentarios:

El grupo que tenía mayores niveles de ejecución (Grupo 3) es el que empeora en la misma, al mismo tiempo que el Grupo 2, que era el que tenía menores conocimientos y habilidades antes de iniciar el cursillo, es el único que mejora significativamente en el postest tanto a nivel de capaci-

dad como de ejecución. Este mismo hecho se confirma en el análisis cualitativo o estudio de casos. Todos los sujetos estudiados del Grupo 3 mejoraron en el postest respecto al NI (Núcleo Intensional), pero no respecto a los CL (Conectivos Lógicos) o a ejecución. En cambio, est no ocurre en ninguno de los sujetos estudiados del Grupo 2, los cuales mejoran tanto en capacidad como en ejecución. (El nivel de conocimientos iniciales de los grupos han sido probados estadísticamente).

Datos estos resultados, podría hipotetizarse que, llegada a una cota de alta preparación por parte de los cursillistas, el cursillo no será eficaz si no aporta suficiente práctica y a niveles progresivamente más elevados que los poseídos previamente por los cursillistas; por tanto, antes de iniciar un cursillo debería detectarse la estructura previa de MLP, tanto en capacidad como en ejecución, de los cursillistas en el tópic a trabajar.

Esto apoya la idea de un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea facilitador de tranferencias vertical y horizontal y que atiende no sólo a las capacidades de los sujetos en el dominio de determinada información (tópicos) sino que también tiene en cuenta al sujeto en situación de resolución de problemas en los que ha de hacer uso de la información antes aludida. Al mismo tiempo dicho proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá en cuenta los aspectos significativos para el sujeto, ya que de lo contrario la enseñanza puede ser redundante o demasiado elevada inicialmente, hecho que provocaría el abandono físico o mental del cursillista.

En cuanto a las formas de estructurar (referidas tan sólo a los NI de tiro y exceso de aire) lo primero que hay que destacar es el predominio de la forma de estructurar de tipo sustitutivo en los tres grupos (en tiro en los grupos 1 y 2 y en exceso de aire en el grupo 3). Podría hipotetizarse que este hecho se debe a la actitud y metodología empleada por el profesor; es decir, éste se ha limitado a reproducir la estructura del texto sin conectarla directamente con la experiencia de los sujetos, lo que provocaría el abandono de la estructura poseída por los mismos (que puede ser correcta o errónea) y sustituirla por la estructura dada por el profesor ante la imposibilidad de relacionar y contrastar una con otra y llegar a reelaborarla subsumiéndola.

La hipótesis de la que partíamos («el conocimiento adquirido se usará de manera distinta según esté organizado en la memoria del sujeto (MLP) se cumple, dado que según la estructura de memoria de que parten los sujetos (si tienen conocimientos correctos, si son erróneos, si el NI es correcto, si conocen los CL, etc) saben aplicar o no sus conocimientos a situaciones problema concretas.

Pero además de este resultado global, hemos obtenido otros más concretos que queremos destacar. En primer lugar, el hecho de que una mejora en capacidad (conocimientos) no implica necesariamente una mejora en ejecución. Esto es importante cara a la práctica ya que implica que los cur-

sillos deben favorecer una aplicación directa de los conocimientos que se están dando, pues de lo contrario esta mejora en conocimientos no se trasladará a las situaciones reales en que deberían ser aplicados, convirtiéndose la enseñanza en redundante o demasiado elevada y provocando el no aprendizaje del alumno.

Esta aplicación de los contenidos teóricos debe hacerse para que sea totalmente eficaz a continuación de la explicación de un tópico. Por ejemplo, en el caso concreto de este cursillo, no es necesario dejar la práctica hasta el momento de ir al simulador sino que el formular, por ejemplo, unos problemas relacionados con el tópico que se ha acabado de explicar puede facilitar tanto la integración de dicho tópico en la MLP del sujeto como la ejecución en esa área determinada.

Es también importante cara a mejorar la eficacia de estos cursillos, detectar la estructura previa en la MLP de los sujetos de los tópicos a trabajar. Esto facilitará el que el profesor pueda dar los nuevos conocimientos partiendo de lo que los sujetos ya saben, favoreciendo con ello un aprendizaje significativo y la incorporación de estos nuevos contenidos en la MLP de los sujetos, evitando así el aprendizaje de tipo repetitivo. De esta forma, el profesor puede conectar su explicación con la experiencia y conocimientos previos de los alumnos, dando al mismo tiempo organizadores y ejemplos adecuados a la estructura de memoria de los mismos, formulando problemas idóneos, etc.

Queremos recalcar la importancia de dar ejemplos y formular problemas relacionados con el tópico, dado que es una forma de favorecer la aplicación de las estructuras de capacidad en situaciones problema concretas, que a su vez pueden generalizarse a otras situaciones problema. Todo ello conduce a la integración de los nuevos conocimientos en el MLP de los sujetos y, por ello, a una mayor eficacia del cursillo.

Por otra parte, y también respecto a la SEA, es importante hacer grupos homogéneos a la hora de realizar estos cursillos, puesto que, como hemos visto, cuando la SEA conecta con la estructura previa de los sujetos es más eficaz, y dar los contenidos en función del grupo. Esta homogeneización debería hacerse en función de la estructura cognoscitiva previa de los sujetos, es decir, según como tengan organizados los contenidos (capacidad) y las habilidades (ejecución) en su MLP. Esta homogeneización hace que el cursillo sea más eficaz al favorecer una enseñanza individualizada. Así pues no se trata de una individualización utópica como cuando se intenta homogeneizar a través de la edad, CI, personalidad, etc.

Para llevar a cabo esta homogeneización, habría que detectar en primer lugar la estructura de MLP de los sujetos, antes de iniciar el cursillo, sobre los tópicos del mismo. Esto podría hacerse como en la presente investigación. (Ver descripción método análisis en CAMPS y PASTOR, 1983).

Vamos a sintetizar aquí los pasos necesarios para ello, fácilmente aplicable a diversas situaciones.

En primer lugar, debería hacerse una red estructural de los tópicos más importantes a trabajar y que más interesa que los sujetos asimilen cara a la práctica posterior. para ello habría que identificar los NI y CL más importantes (Ver CAMPS y PASTOR, 1983).

Este sería el paso más laborioso, aunque posteriormente facilitaría no tan sólo el poder detectar la estructuración de MLP de los sujetos sino también una mayor eficacia de la SEA al poder insistir de forma más segura en los NI y CL más importantes y en aquellos aspectos de los mismos que se haya visto que los sujetos no poseen o que poseen erróneamente, ya que el análisis de la estructura interna de los NI (vértices) aporta información sobre organizadores previos y conceptos que han de darse al sujeto para que pueda asimilar la nueva información.

Una vez realizada la red estructural, puede aplicarse una prueba (similar a la aplicada en esta investigación, aunque añadiendo preguntas sobre organizadores previos detectados al analizar el NI) para averiguar si los sujetos poseen o no los NI y CL más importantes que han sido analizados anteriormente.

A partir de esta prueba y sin tener que analizar y elaborar necesariamente las redes estructurales de cada sujeto, puede detectarse la estructura cognoscitiva de los mismos en ese tópico concreto (aunque para conocer exactamente la estructuración en su MLP de esos conceptos debería realizarse una entrevista, sin embargo esta prueba puede aportar suficiente información para preparar una SEA idónea para estos sujetos).

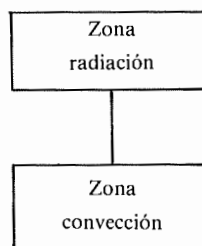
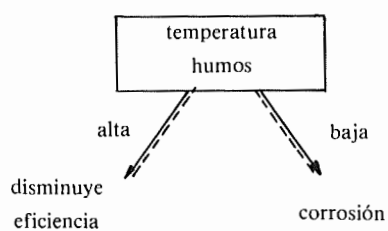
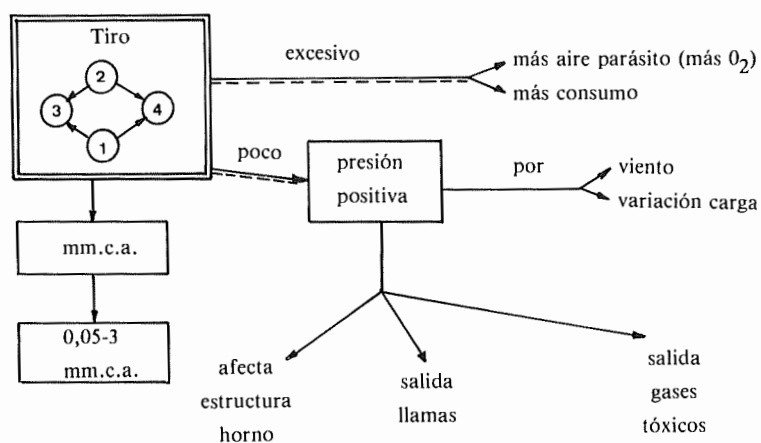
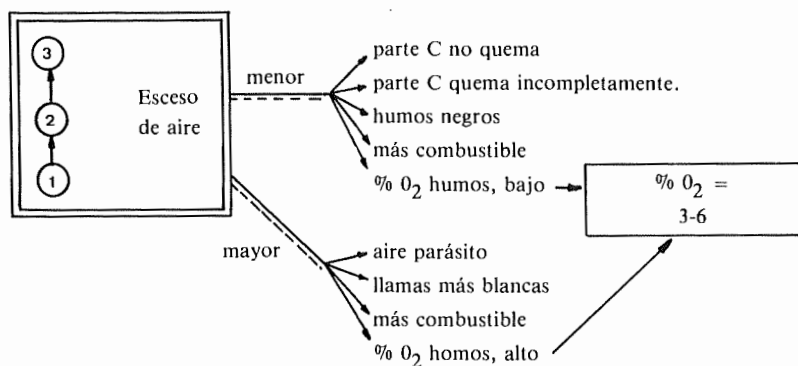
Así pues, los grupos se harían en función de la estructura cognoscitiva de los sujetos en ese tópico concreto, lo que serviría para mejorar la eficacia de estos cursillos.

Hay que señalar aquí que hemos detectado que los CL son muy importantes tanto cara a la asimilación de los NI como cara a la ejecución, por lo que en la SEA debe insistirse en ellos. Por otra parte, la evolución, en la medida de lo posible, debe hacerse de forma global, es decir, analizando tanto su nivel de capacidad-conocimientos como su aplicación a distintas situaciones problema.

Hemos intentado dar aplicaciones del método de análisis de estructuras de memoria y aprendizaje que hemos elaborado que puedan repercutir en una mayor eficacia de los cursillos de reciclaje de adultos. Dicho método de análisis debe ser todavía perfeccionado para poder reflejar realmente las estructuras de MLP de los sujetos, sin embargo, creemos que su aplicación en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje puede aportar una ayuda para dichos cursillos.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Beca de Investigación concedida por la Empresa Nacional del Petróleo.
- CAMPS,M.: Estructuración de un contenido en la memoria a largo plazo y resolución de problemas en una situación de enseñanza-aprendizaje. *Tesis de Licenciatura*. Tarragona, octubre, 1981.
- CAMPS,M.: PASTOR, E: Estructuración de contenidos en la MLP, resolución de problemas y situación de enseñanza-aprendizaje. *Universitas Tarraconensis IV/1*. 1982, 105-115.
- CAMPS,M. y PASTOR, E. Redes estructurales de memoria: un nuevo método de análisis. *Universitas Tarraconensis IV/2*, 1982.
- COLL.C. y FORNS,M.: *Areas de intervención de la psicología. La educación como fenómeno psicológico*. Barcelona: Horsori, 1980
- COLL,C.: Actividad e inter-actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Reunión Internacional de Psicología Científica*. Alicante, febrero, 1981.
- GIORDAN, A.: Observación-Experimentación: ¿pero cómo aprenden los seres humanos?. *Infancia y aprendizaje*, 13,1981,21-34.
- HUERTA,J.: *Organización Lógica de las experiencias de aprendizaje*. Mexico: Trillas, 1977.
- HUERTA,J.: *Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje*. México: Trillas, 1977
- MORENO,M.: Aplicación a la escuela de la psicología genética.: la pedagogía operatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 1, 1980.
- POSNER,C.J.: Instrumentos para la investigación y desarrollo del currículo: aportaciones potenciales de la ciencia cognoscitiva. *Perfiles educativos*. 6, 1979, 17-10.



LA DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA

Maria Teresa VAZQUEZ PRADA
Departamento Pedagogie Sistemática

RESUMEN

La democratización de la enseñanza tiene su primera manifestación el S. XVIII con la aparición de las escuelas de caridad. Pero es el XIX cuando adquiere importancia, cuando se pretende implantar en los países industrializados una enseñanza popular obligatoria i gratuita. En este artículo se hace un estudio comparativo de los dos casos más claros -Rusia y Estados Unidos- en los que la enseñanza democrática es un hecho.

Se funda la escuela en estos países en la idea de igualdad de los hombres ante la educación. Las lenguas muertas han desaparecido y en su lugar se da paso a las enseñanzas profesionales y técnicas.

Es en los países de área socialista en los que la educación de las clases populares es un hecho que corre a cargo del Estado, frente a la selectividad de talentos que impera en los países capitalistas.

SUMMARY

The democratic teaching was born with the «Charity Schools» on XVIII century. But the greatest actuality of democratic teaching appeared on XIX century, when the popular education was gratuit and compulsory.

On this article a special study of the situation in E.E.U.U. and U.R.S.S. is made. In these countries, education popular en frees is a reality. The school in E.E.U.U. is founded on the equality and freedom of all kind of students.

Teaching ancient languages like latin has disappeared practically in those countries, but on socialist education -for example, the case of hungarian education- the equality of opportunities is a reality, whereas in the case of E.E.U.U. the selection yet exists.

INTRODUCCION

La democratización de la enseñanza: La democratización de la enseñanza se presenta como un conjunto de problemas; surgen a menudo bajo formas variadas al primer plano de la actualidad, y aparecen como factores «dominantes», que se cubren con distintas apariencias según el lugar el tiempo y las características del momento. Históricamente, este problema se vincula en las «fundaciones» y las «escuelas» de «caridad», destinadas a los «hijos de pobres», que se establecieron en tanto en tanto, en varios

lugares. Pero la cuestión se planteó de una manera más actual en la segunda mitad del siglo XIX, cuando se trató de instaurar en los países industrializados una enseñanza «popular», obligatoria, universal y de una duración limitada de 4 ó 5 años. Los países poco industrializados aún están en esta situación. Actualmente, en los países industrializados, el problema de la democratización se presenta bajo las siguientes formas:

1º prolongación de los estudios obligatorios hasta los 16 ó 18 años.

2º la nueva enseñanza, prolongación de la primaria, sería «una enseñanza general secundaria para todos» o, por lo menos, se trataría de abrir más ampliamente las puertas de una enseñanza que hasta ahora estaba reservada a una minoría, a una «élite»; el secundario se convertiría entonces en una enseñanza de «masas».

3º mayores facilidades de acceso a la enseñanza superior.

4º se llama la atención sobre la necesidad de incluir en esta extensión de la enseñanza: a) las regiones geográficas que en este aspecto se hallan en inferioridad de condiciones, (baja escolarización en el secundario); b) las capas sociales y profesionales que hasta ahora apenas si han tenido acceso a la enseñanza primaria (obreros rurales e industriales).

5º en resumen, nos hemos hecho más sensibles a la injusticia social que implica la «desigualdad de oportunidades» que tienen los niños para llegar a las formas media y superior de la enseñanza, según su origen geográfico y social.

El movimiento en favor de la extensión de la enseñanza en sus formas superiores está, además, muy estimulada por la evolución económica y técnica:

1º en las sociedades industrializadas, ni las familias ni la colectividad tienen necesidad del trabajo de los niños para subsistir. A comienzos de este siglo y aún hasta 1940, las familias pobres trataban de sustraer a sus hijos a la obligación escolar -sobre todo en el campo- porque el trabajo de estos niños era todavía una necesidad.

2º como consecuencia de un desahogo económico relativo, las familias tienden espontáneamente a hacer proseguir a sus hijos estudios más largos y más importantes. Mientras que en 1900 solamente el 4,5% de los niños seguían estudios en Francia, más allá de los 12 años (el 3% en el secundario), hoy el 60: de los niños de esta edad frecuentan la escuela a tiempo completo (el 20% en la enseñanza secundaria), hasta 16 ó 17 años.

3º como resultado de los progresos técnicos cada vez más rápidos, nuestra sociedad necesitará un número siempre creciente de técnicos, investigadores, hombres de ciencia y de una mano de obra altamente calificada; se puede prever el momento en que ya no será posible utilizar individuos cuya instrucción no haya ido más allá del nivel primario.

4º el deseo y la necesidad de instruirse se manifiesta también como consecuencia del aumento del tiempo reservado al ocio; se hace sentir una necesidad de cultura. La «cultura popular» se revela no solo -como a ve-

ces se dice- por el «consumo» de novelas policiales, la frecuentación de cinematógrafos a la lectura de la «tiras» dibujadas (historietas), sinó también, y sobre todo, por un aumento considerable de la venta de libros serios, y discos de música clásica, progreso con el cual no se había podido ni soñar treinta años atrás.

5° la economía ya no necesita el trabajo de los jóvenes; entonces ¿debemos resignarnos a hacer de ellos «jóvenes vagabundos»?.

La vagancia fue una sola de las razones por las cuales se reclama los 30 la prolongación de la enseñanza obligatoria. Hoy consideramos esta prolongación con la forma de una «enseñanza de calidad», una «enseñanza que sería el secundario para todos».

Estados Unidos y la U.R.S.S.: Estos dos países nos interesan mucho desde el punto de vista particular, pues de una manera consciente, sus experiencias tienden a servir de modelo a muchos otros países de Europa y también de Asia y Africa. No obstante todo lo que se opone entre estos dos países, desde los puntos de vista político, social y económico, se encontrarán grandes semejanzas en cuanto a los principios que han presidido la creación de la escuela única, a nivel del secundario. También examinaremos las diferencias, no menos sorprendentes. Pues, si los principios generales que dieron origen a estas importantes reformas fueron a todas luces los mismos, los métodos empleados para alcanzar la democratización han sido netamente diferentes, incluso opuestos.

1°. En los dos países, la escuela única se funda en la idea de la igualdad de los hombres, en la creencia de su perfectibilidad casi ilimitada y en el postulado de la equivalencia entre los diferentes «tipos de aptitudes» (de inteligencia).

2°. En los dos países, la enseñanza de las lenguas muertas ha sido prácticamente eliminada del nivel secundario; en Estados Unidos subsiste un pequeño grupo de alumnos que estudian latín uno o dos años, mientras que en Europa el latín se enseña durante 5 a 7 años. La enseñanza de las lenguas clásicas en Europa es, esencialmente, una base para la discriminación de los alumnos mejor dotados, entre 10 y 12 años. Así, los mejores alumnos entran a las clases donde se enseña latín; se deduce de esto, sin razón, que el latín da mejor formación intelectual.

3°. En los dos países, todos los niños, cualesquiera sean sus aptitudes, frecuentan las mismas escuelas y se agrupan, «en principio», en las mismas clases.

4°. En ambos países se tiende a aproximar la escuela a la vida, según las fórmulas de Dewey, por una parte, y los textos legislativos, en la Unión Soviética, por la otra, en particular la ley de 24 de diciembre de 1958, que lleva este título.

5°. Como consecuencia de este último principio, la escuela secundaria tiende a conciliar la enseñanza general con la profesional o, por lo menos, una iniciación en el trabajo. Se debe señalar, sin embargo, que en los Estados Unidos existe un gran número de variantes en este terreno, mientras que en la U.R.S.S. toda escuela secundaria debe asegurar, desde 1959, una «formación profesional completa», así como una enseñanza politécnica ⁽²⁾.

Diferenciación y uniformidad: Hacia 1920, se asistió en Estados Unidos a una campaña intensa a favor de la escuela única. Entre otros autores, fue sobre todo G.S. Counts quien publicó numerosos estudios, monografías y libros tendientes a demostrar -sobre todo por procedimientos estadísticos análogos a los que se utilizan actualmente en Francia- «el carácter selectivo de las escuelas secundarias y de las universidades» denunciando, por otra parte, la forma antidemocrática y predeterminante de estas selecciones desde el punto de vista de la estratificación social. Estas campañas trabajan además en favor de una enseñanza que «hiciera al individuo sensible a los hechos que caracterizan el mundo moderno» y que tendiera a «aproximarse a la escuela de la vida». Pero en Estados Unidos se lucha a favor de la democracia individualista en la que cada uno tenga «el derecho a ser diferente de los demás». Según este principio, los estudios que se hallan dentro del marco de la escuela única serían diversificados, para responder a la diversidad de las aptitudes y las necesidades de los individuos.

Entre los 12 y los 14 años, la enseñanza toma forma de un ciclo de observación, durante el cual el alumno está orientado por psicólogos de la escuela. A partir de los 14 años, con ayuda de los consejeros, el alumno prepara su programa donde, aparte de algunas materias optativas que estudiará en un período de 1 a 4 años. La lista de estas materias optativas es a veces bastante larga: se cuenta más de 500 en el conjunto de las escuelas de Estados Unidos, algunas escuelas grandes ofrecen más de 200; pero la mayor parte de los establecimientos no proponen más de 40 ó 50. Lo esencial para el alumno es reunir al final de los últimos cuatro años de estudios 16 «puntos Carnegie»; cada punto corresponde al estudio de una materia durante un año, a razón de 5 «unidades» (de 45 minutos, en general) por semana; el año escolar tiene 36 semanas, como promedio. Se puede obtener un punto o un medio punto con materiales tales como: «apreciación del arte»; trabajos manuales diversos (para niñas y varones), conducción del automóvil, primeros auxilios, problemas del consumidor, danzas, natación, etc. En la práctica, la mayor parte de los alumnos trata de obtener por lo menos las tres cuartas partes de sus puntos con materias optativas profesionales, de arte, deporte, etc.

A propósito de materias optativas -a menudo muy dispares- se cita el caso de un estudiante de un colegio universitario que eligió las siguientes

materias: historia de las religiones, canto coral y lengua turca, porque estas tres materias se enseñaban en el mismo salón y con un horario que le convenia.

La organización escolar, que acabamos de describir esquemáticamente, refleja bien el «horror» que inspira en Estados Unidos cualquier uniformidad, sobre todo si está impuesta por un poder centralista. Según el concepto de principio democrático tal como se presenta en Estados Unidos: «todo individuo tiene derecho a ser diferente de los demás», la competencia debe eliminarse de la escuela. Así, los alumnos pasan de la enseñanza primaria a la secundaria automáticamente, con el grupo de su misma edad; del mismo modo, en el secundario, las promociones de una clase a las siguientes son automáticas. Sin embargo, después de los tres primeros años del ciclo inferior (considerado como un «primario superior»), que desempeña el papel de un «ciclo de orientación», o sea, a partir de los 15 años, asistimos a dos fenómenos nuevos, que se manifiestan en la mayor parte de las escuelas:

1°. Un alumno particularmente dotado para una determinada materia, podrá seguir los cursos de ésta en una clase superior; puede ocurrir lo contrario con los alumnos que están atrasados en alguna materia. Pero, por lo general, el alumno permanece con el grupo de su edad; se considera que esto es una regla esencial de la democracia.

2°. Además, a partir de los 15 años (a veces a los 14), en la escuela «común» (comprehensive) se encuentran tres o cuatro subdivisiones principales:

- 1°.- «académica», o preparatoria para la enseñanza superior (College preparatory)
- 2°.- Comercial;
- 3°.- Profesional o técnica;
- 4°.- «General».

La sección general permite obtener un certificado de estudios secundarios con una elección de materias consideradas «fáciles». Distribuidas entre los últimos cuatro años de estudio las materias que esta última sección contiene comunmente son las siguientes: cuatro años de inglés, dos años de historia de los Estados Unidos, un año de economía y una o dos materias más tales como: un idioma, matemáticas o ciencias naturales, estudiadas durante uno o dos años. La sección «general» no prepara ni para una profesión ni para la enseñanza superior.

Numerosos estudios demuestran que, a pesar del esfuerzo de democratización realizado desde 1920 aproximadamente, en la década del 60; las secciones «académicas» cuentan siempre con una gran proporción de alumnos provenientes de clases sociales superiores o medias; además en estas secciones, los fracasos y los abandonos son mucho más frecuentes entre los alumnos de las clases sociales inferiores; en fin, en los concursos nacionales para becas universitarias (6000 becados por año), mas del 75%

de los beneficiarios pertenecen a las capas socioeconómicas medias y superiores.

No es menos cierto que, al seguir una política diversificada en educación, Estados Unidos realizará la unidad de «una nación de emigrados, de orígenes extremadamente variados y aumentará de una manera no despreciable el número de hijos de obreros y campesinos que siguen estudios secundarios y superiores. Un 90% del grupo de una misma edad realiza los estudios secundarios hasta los 17 años, y un 60% optiene el certificado.

Evoluciones y desigualdades en la U.R.S.S.: En la U.R.S.S., ya lo hemos visto, después de un período muy liberal desde el punto de vista de la admisión en la enseñanza secundaria y superior, la reglamentación se ha hecho muy rigurosa. Todo sucede como si, a medida que se concreta su estabilización, la sociedad hubiera deseado establecer normas de reclutamiento de una nueva «élite» y de una nueva forma de estratificación. Esto no quiere decir que las cosas vayan a continuar así; es probable que cuando las circunstancias lo permitan se establezca una enseñanza secundaria universal, como se viene reclamando desde 1920. Lo que falsea un poco los datos oficiales es que la U.R.S.S. hace figurar en las estadísticas los alumnos.

La escuela integral: En Inglaterra, dentro de las escuelas integrales (comprehensive), los alumnos se dividen, por lo menos a partir de los 15 años, en varias secciones (A, B, C,...), que reproducen la división tripartita del sistema oficial. Obedeciendo a la presión ejercida por los padres, las escuelas integrales se encuentran en la obligación de crear secciones que, por sus programas y el rigor de la enseñanza casi no se distingan de las grammar schools. De esta manera, la idea primitiva de los defensores de la escuela comprehensive, parece desvirtuada.

En 1950 sólo existían algunas escuelas integrales experimentales en Inglaterra; en 1963 ya había un centenar, que comprendía alrededor del 4% de la población de esa edad.

Los partidarios de la escuela integral estiman que el éxito de esta institución depende de la abolición del sistema tripartito. El movimiento en favor de la escuela única recibió un nuevo impulso con el retorno del poder de los laboristas. Sin embargo, muchos no la aceptan, especialmente los profesores de las grammar y de las public schools (que desempeñan un papel análogo al de la Société des Agrégés y del Syndicat de l'enseignement secondaire en Francia). Dichos profesores declaran que Inglaterra es por tradición una sociedad selectiva, que el sistema tripartito es perfectamente equitativo y el único que permite cultivar y desarrollar de manera adecuada los «talentos» que el país necesita. Sin embargo, la tendencia en favor del desarrollo de las escuelas integrales aumenta cada día.

DISCUSION

Examen crítico: Convendría examinar con espíritu crítico los datos e estadísticos propuestos por F. Bowles, estos son los siguientes:

A) Hacia 1950 la organización que domina en 48 de los 93 países analizados es la de un sistema «tripartito» de la enseñanza secundaria, lo que supone:

- a) secciones o escuelas que preparan para la enseñanza superior;
- b) escuelas normales de nivel secundario;
- c) enseñanza técnica y profesional.

Además 38 países tienen un sistema bipartito o mixto:

- a) preparación «académica»
- b) un tronco común en escuelas normales o técnicas.

Finalmente, siete países tienen un programa común para todos los alumnos del secundario de las categorías precedentes.

B) En 1959, el cuadro se modifica considerablemente. En lugar de 48 sólo 27 países conservan el sistema tripartito. En vez de 38 encontramos 29 con sistema mixto; finalmente, el lugar de siete se cuentan 37 países que adoptaron un programa secundario común para todos los alumnos.

La tendencia «mundial» parece, pues, y en sentido contrario al que hemos descrito refiriéndonos a Estados Unidos y la Unión Soviética. Recordemos que en el sistema no selectivo se suprime en general todo examen de ingreso a la enseñanza secundaria; la duración de la enseñanza obligatoria se prolonga y todos los alumnos, cualesquiera que sean sus dotes y aspiraciones, sigue la misma enseñanza general de tipo secundario; se retrasa la elección de la especialización (clásicas, científicas, técnicas, etc.) o aún que se haga esta elección se tiende a facilitar el paso de una rama de la enseñanza a otra.

¿Qué se puede pensar de estos movimientos contradictorios? ¿Los países que han dado el ejemplo de la «democratización» parece buscar un camino hacia un nuevo sistema selectivo, mientras que la «masa» de los países se dirige hacia un camino que los pioneros abandonan!.

Examen crítico de los datos: Los organismos internacionales, ya se trate de U.N.E. - C.O. - B.I.E., o del O.C.D.E., están resueltamente a favor del sistema no selectivo. Sus «recomendaciones» están orientadas claramente hacia una «escuela única» prolongada a nivel del secundario, retrasando hasta los 13, 14 ó 15 años la selección de las especializaciones. Los países miembros siguen más o menos estas recomendaciones -po lo menos, de acuerdo con los datos proporcionados por sus informes. Por otra parte, F. Bowles, que utiliza datos proporcionados por la U.N.E.S.C.O. y que preside un organismo semioficial de Estados Unidos, el 2College Entrance Examination Bord», parece también proclive a la generalización de un sistema no selectivo. Según él los estudiantes deben ser cada vez más estimulados para que sigan la enseñanza superior, y orientados en ese sentido, en lugar de desalentarnos con exámenes eliminatorios ⁽³⁾.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Cf. Vexliard, : *Pedagogía comparada*. pág. 142. op. cit.
- (2) En estudios recientes de la U.N.E.S.C.O., la enseñanza obligatoria y gratuita de las repúblicas socialistas aparece con una creciente dedicación a enseñanzas técnicas y profesionales, con una fuerte limitación geográfica, motivada por los puestos de trabajo de los futuros trabajadores.
- (3) Los exámenes no han sido abolido aún en los países progresistas.

VEXILIARD, Alexandre:

Pedagogía comparada: Métodos y problemas.

Editorial Kapelusz.- Moreno 372.- Buenos Aires 1970.

VIAREY, J.:

La educación en el mundo de hoy.

Editorial Kapelusz.- 1965.

MANACORDA, C.:

La educación marxista.

Editorial Rialp.- 1975.

EL LENGUAJE PUBLICITARIO: Estudio Comparativo en Español e Inglés

Francisco LOPEZ FRIAS
Departamento de Filosofía

RESUMEN

Se trata de una pequeña aproximación al ensayo socio-lingüístico en el que se analiza el objetivo primordial de la publicidad que es persuadir. El lenguaje se usa como vehículo de comunicación y en esta medida se pone el servicio de la publicidad; pero no se pliega sumisamente, antes bien, le impone sus normas gramaticales. El estudio está hecho sobre la base de anuncios escritos en las dos lenguas porque interesa destacar cual es la influencia del inglés como idioma publicitario por excelencia.

SUMMARY

This article is a short treatment, a sociolinguistic analysis of persuasion as the primary objective of publicity. language serves publicity as a vehicle of communication, but language does not submit meekly to manipulation, for it imposes gramatical norms. The study is based on advertisements in both languages, for it is interesting to note that English stands out as the language of publicity par excellence.

INTRODUCCION

Vivimos en un mundo eminentemente de información y la cantidad de ésta que llega al hombre de nuestro tiempo es francamente abrumadora. Sin embargo no toda ella se asimila sino que con frecuencia la percepción de cada cual selecciona lo que le interesa o piensa que va a serle de utilidad. En rigor es la cantidad de información rechazada mayor que la asimilada.

Este importante fenómeno social de nuestro tiempo puede ser estudiado desde muchos puntos de vista pero nosotros vamos a ceñirnos solamente a una parcela: la que corresponde a una de las dimensiones de nuestro tiempo que es el consumo, generalmente canalizado y presentado mediante el lenguaje de la publicidad.

Efectivamente la economía de mercado del mundo occidental desencadena unas ofertas de productos que se disputan la preferencia y el favor de millones de consumidores potenciales: el viejo aforismo de «el buen paño en el arca se vende» -sin dejar necesariamente de ser verdad- ha sido desbordado. Ahora se trata de salir a la luz pero, más aun, de destacar entre una enorme cantidad de productos a veces similares; y en esta competencia se ha tenido que desarrollar lo que ahora conocemos como *lenguaje publicitario*.

La publicidad que es un fenómeno eminentemente social penetrará, pues, en el mundo del lenguaje y aprovechará en su exclusivo beneficio todo aquello que le interesa. Ya sabemos que con ello el lenguaje sufre algunos desperfectos al tenerse que plegar ante *razones* tan poderosas, lo que nos traería un problema de competencia lingüística que nuestro trabajo no pretende soslayar.

La publicidad va a lo suyo pero necesita coger del lenguaje el vehículo de su expresión; no puede explicar de cualquier manera ni limitarse a amontonar palabras o conceptos. El lenguaje le impone sus propias condiciones que son en la mayor parte de los casos poco flexibles. Por eso el resultado de este extraño maridaje -lenguaje y publicidad- no es el lenguaje sino un híbrido que generalmente recoge aquellos aspectos del lenguaje -o vocabulario simplemente- que va a plegarse mejor a sus exigencias.

La publicidad, con tal de conseguir sus objetivos será capaz de cualquier cosa. No le importará elegir las palabras menos precisas o las de menos contenido e incluso recurrirá, si le conviene, a las lenguas extranjeras y no precisamente para aclarar su exacto significado sino acaso por lo contrario; y todo ello sin una justificación convincente salvo para sus propios objetivos.

A la publicidad lo que le interesa es causar impacto, llamar la atención, de tal manera que el lenguaje publicitario es, en este sentido, lo contrario del lenguaje poético o filosófico, ⁽¹⁾ ya que no aspira tanto a reflejar la realidad tal cual es como a intentar destacar aspectos muy concretos y *parciales* de la misma.

Al hacer un estudio comparativo del lenguaje publicitario en español e inglés, se nos patentiza cuanto venimos diciendo con mayor claridad que estudiándolo en una sola de las lenguas. En los dos idiomas se observará el mismo *patrón*; y como quiera que la publicidad y su complejismo mundo alrededor han sido forjados en inglés (americano), las otras lenguas sufren este colonialismo del idioma y así se acuñan frecuentemente expresiones extrañas, cuando no palabras y frases enteras en el idioma extranjero.

Por otra parte el lenguaje publicitario está obligado a persuadir pero esto no lo hace necesariamente con suavidad y dulzura y a tal efecto es curioso constatar que ocupa una parte importantísima de este lenguaje la frase imperativa en hábil combinación con afirmaciones, negaciones, admiraciones e interrogaciones.

Son las preguntas frases muy generalizadas en el uso del lenguaje publicitario porque con ellas se crea el efecto psicológico de respetar en último extremo la libre iniciativa del sujeto que es quien en definitiva «cae en la cuenta» de que necesita aquello que el anuncio le recomienda. También, las frase publicitarias, desde el punto de vista gramatical usan grupos verbales en pasado, presente y futuro; coordinaciones y subordinaciones; frases hechas y lenguaje coloquial incluso con frases de dudoso gusto; sustantivos y adjetivos, y en general las posibilidades de combinación hasta límites insospechados de los recursos gramaticales e idiomáticos.

La estructura del lenguaje publicitario obedece a unos patrones bastante fijos; con el tiempo cambian las palabras (no excesivamente) pero suelen quedar las formas. Las novedades de la publicidad no afectan mucho a la estructura lingüística sino que se suelen basar en otros aspectos tales como las imágenes, el colorido, la acción, etc. lo cual se magnifica a través de los medios de difusión (Radio, TV, Vallas publicitarias, Prensa, etc.) que si que se desarrollan pero que no forman parte estrictamente de este trabajo.

El lenguaje que usamos en los ejemplos de este trabajo está tomado de revistas y periódicos publicados en 1976 y es sorprendente que muchos de ellos puedan ser de hoy mismo incluso sin cambiar prácticamente nada. Al publicar esto hacemos constar que conservamos el texto y las imágenes de los anuncios citados que no se reproducen aquí por diversas razones. Fueron recopilados por alumnos de la Universidad de Barcelona.

CARACTERES GENERALES

Siempre hay algo en el anuncio publicitario que resalta a primera vista. El nivel de lenguaje formal o coloquial en el uso de frases y vocabulario puede variar. El nivel social o cultural de las personas a quienes se dirige el anuncio publicitario determina el grado de formalidad. Por lo tanto a simple vista habrá dos niveles: anuncio de calidad o anuncio barato. Pero siempre hay en cualquiera de los dos tipos un *modelo* en cuanto a la estructura y la «carpintería» del anuncio y ello se debe según nuestra opinión a factores sociales. En consecuencia se puede afirmar que tanto en inglés como en español se da un lenguaje publicitario que, usando la denominación de la lengua inglesa, llamaremos «standard».

En publicidad se entiende por lenguaje «standard» aquel que se ajusta a unas determinadas condiciones propias y características las cuales tienen todos estos anuncios aunque se trate de situaciones diferentes o tipos de público al que vaya dirigido; hagamos constar también que en el mismo pueden influir factores que nada tienen que ver con el lenguaje y que a nosotros no nos interesa tratar en este tema. Una muestra de lo que sería un anuncio publicitario «standard» es el siguiente:

Headline (título o encabezamiento)
 Body copy (Cuerpo del anuncio)
 Standing details (Detalles relevantes)
 Signature line (Firma del producto) ⁽²⁾

Varios ejemplos podemos ofrecer como modelos de anuncios publicitarios de tipo «standard». Veamos uno en inglés y otro en español

Headline: «The perfect answer»

Body Copy: The problem was simple

How to bring the pleasure of true sound within the reach of thousands of thousands of listeners perplexed by the intricate workings of high fidelity systems and worried about value for money.

The Beosystem 2000 is our answer. It represents all our... etc.

Radio amplifier, record playing deck and two superb Uniphase S45 loudspeakers. Finished... etc.

Standing details: Bang & Olufsen U.K. Ltd. East-Brook Road, Gloucester... etc.

Signature line: Beautiful Bang & Olufsen

Título: «Roca es calefacción»

Cuerpo del anuncio: La calefacción no es simplemente producción de calor porque cuando un calor intenso actúa directamente sobre una atmósfera cerrada, consume el oxígeno, elimina el grado de humedad necesario y crea ese clima insano que Vd. no desea para los suyos. La calefacción debe calentar el ambiente sin alterar...etc.

Detalles relevantes:

Financiamos su instalación

Pida información a Compañía ROCA-RADIADORES, S.A.

Avda. Generalísimo Franco, 513 Barcelona.- 15

Firma del producto: ROCA, el calor natural.

TIPOS DE FRASES

Las frases afirmativas, imperativas e interrogativas son usadas casi con la misma frecuencia en el lenguaje normal. Ello se ve algo modificado en el lenguaje publicitario pues puede observarse como la frase imperativa se usa con más asiduidad. Incluso cuando las frases son interrogativas -otra de las formas oracionales más usadas- en el lenguaje publicitario tienen una asimilación a la imperativa en tanto provocan una respuesta en el receptor del mensaje publicitario. Eso es exactamente lo que pretende el anunciante: que el consumidor futuro responda de alguna forma que no sea la indiferencia al reto de las frases imperativas o interrogativas. Hay muchos ejemplos de anuncios en oraciones imperativas:

«Have a holiday in space»

«Come to Canada»

«Take a French Rail Winterbreak»

«Explore Italy's heel»

«It's got to be Gordon's»
 «Become a regular investor today»
 «Come in to the High and Dry»
 «Prepare ahora su silueta para este verano»
 «Realce su silueta con Panty Medias Berkshire»
 «Gane la batalla del peso»
 «Póngase unos esquís y siéntase joven»
 «Mejillones Sonega... Pruébelos una vez»
 «Ponga en marcha un frigorífico Zanussi»
 «Recupere la tersura y firmeza de su piel»
 «Quédese con un depilador Francis»

Hay gran cantidad de anuncios de tipo popular que van encabezados por oraciones interrogativas, las frases interrogativas presuponen las respuestas y son un reto que difícilmente se deja de aceptar consciente o inconscientemente. Hay gran cantidad de ellos en ambos idiomas:

«A Hotel on every corner. Wich is the one for you?»
 «How much have you saved in the last five years?»
 «Christmas is the time for children?»
 «What do you do on sunny Barbados when the sun isn't shining?»
 «Which?»
 «¿Tiene vd. buen gusto?»
 «¿Porqué ahora quesos frescos?»
 «¿Sabe Vd. lo que es una ginebra totalmente destilada?»
 «¿Sigue con caspa?»
 «Señora... ¿su hogar le deja tiempo libre?»
 «¿Quién soy yo?»
 «¿Quiere evitar ser calvo?»
 «¿Desea ganar un sobresueldo del orden de...?»
 «¿Quieres ser independiente?»

Las oraciones afirmativas son en general preferidas para usarlas cuando se trata de ofrecer información sobre el producto anunciado:

«Rumbelows bring down audio prices»
 «Magnaware means paying less for something better»
 «Biotherm crea la crema de tratamiento que aporta un tono dorado»
 «En 4 días Biofacial puede hacer más que...»
 «Magefesa es mucho más. Lo seguro es,... Magefesa»

Las oraciones subordinadas en el lenguaje formal, oral u escrito, son consideradas como dependientes de una oración principal y se distinguen por comenzar con la conjunción subordinante; de esa manera se subraya la importancia de lo que se quiere decir. En el lenguaje publicitario las oraciones subordinadas no aparecen normalmente con sus conjunciones sino que se unen a la principal por una forma tácita de elidirlas y conseguir unas extrañas yuxtaposiciones, en las cuales se unen conceptos totalmente diferenciados:

«John Player Special. A reflexion of quality»
 «Today's bestsellers. Yesterday's prices»
 «Leave Paris at lunchtime. Arrive Rio at teatime. That's Air France Concorde»
 «Dante. La sorpresa de la calle»
 «Galatea. Su colonia de siempre... Más joven. Más al día. Más actual.»
 «Nuevo Citroen GS Palas. Con un gran lujo de detalles.»
 «Café solo. Café con San Claudio... Esa forma la tiene San Claudio.
 Y su nombre es Praga Girasol.»

Pero también las oraciones subordinadas que empiezan por la conjunción se utilizan muy profusamente. Y ello es debido a que con las subordinaciones se intensifica el mensaje. Este tipo de frases pretenden mostrar las necesidades del consumidor y la manera cómo satisfacerlas; atraen la atención del público e incluso le dan una razón por la que dicho producto debe ser adquirido. Hay muchos ejemplos:

«If you can never hear yourself speak...»
 «If you are redecorating don't stop at the wallpaper»
 «Si Vd. vive, trabaja o tiene su negocio en Hospitalet...»
 «Si está Vd. de pie todo el día...»
 «How to clean off all oven grease without elbow grease.»
 «How to take the family on holiday abroad and enjoy a new experience...»
 «Cómo hacer que su suegra se quede fascinada con Vd.»
 «Because only a Philishave has shaving heads that float»
 «Porque los maquillajes normales estropean y rasgan la piel... hemos creado...»
 «Porque Flora es salud».
 «To be taken when your big en goes»
 «Para conseguir un matrimonio feliz...»
 «...When you know what you want»
 «Aquí COVERMARK cubre cualquier mancha o imperfección de la piel»

El uso del presente está muy extendido en el lenguaje publicitario pero casi siempre se usa lo que se llama el presente *durativo* es decir el que incluye de alguna manera el futuro e incluso el pasado; el presente meramente *puntual* se emplea solo en determinadas ocasiones y es más propio de la publicidad televisiva o radiofónica porque en general necesitan ayudarse de la imagen visual o auditiva. Es muy propio de esta clase de publicidad la típica demostración de la eficacia de un producto: «Ahora pongo este detergente cualquiera en la lavadora...»

El presente durativo es el más usado y ello porque pretende convencer de que el producto ofrece cualidades que siempre existieron, existen y existirán cual si de leyes naturales se tratase. Hay muchos ejemplos:

«Make friens... and friens... and friens... and friends with the world's finest liqueur»
 «There is a traditional feel about Wilkinson Sword Spades and forks»

«Cada día se elaboran y reparten los BISCOTES de siempre...»

«Amanece la belleza natural para su piel»

«Un Martini es más... Dónde esté y a la hora que esté un Martini siempre tiene la vida alrededor».

El pasado se suele usar en contraste con el presente y generalmente para reforzar la calidad y la garantía de un producto que «si siempre estuvo bien, ahora **ESTA COMO NUNCA**» tal como rezaba el anuncio de una conocida marca de brandy. También aquí abundan los ejemplos:

«I've sailed here, there and everywhere with P&O but never here»

«Este cupón ha formado más de 300.000 técnicos especializados en toda Europa»

«Un regalo con experiencia. Tony estaba entusiasmado con el neceser que le regalé antes de partir»

«Tres mujeres con suerte: ...y conste que al empezar a estudiar en AFHA solo deseaba aprender algo que me fuera útil en casa pero...»

El futuro es usado en tanto implica la infalibilidad del producto. El futuro suele ofrecer promesas y frecuentemente incitan por la oportunidad de hacer ahora lo que luego será más caro o difícil de obtener con lo cual hay que asegurar el futuro desde el presente. Anuncios con mucho éxito porque el mecanismo de *seguridad* que opera en muchos humanos funciona así. Estos anuncios incitan tanto que mueven a comprar sin que se reflexione demasiado ya que se trata de ganar tiempo. Un modelo de estas impaciencias es un anuncio en una gasolinera U.S.A. limítrofe con otro Estado donde puede haber variación de precios y otras cosas. Decía así, más o menos: «Está Vd. en el límite del Estado de Iowa; es la última oportunidad de obtener gasolina a tantos centavos el galón». Lo que incitaba a comprar y llenar el depósito para comprobar después que la siguiente oportunidad era más barata. Sin embargo del anuncio se deducía lo contrario. Y objetivamente no había mentido.

En muchos casos los anunciantes prefieren usar el imperativo y después el futuro como oración dependiente expresando alguna forma de expectación o promesa. En inglés el futuro se expresa con «will» y «can»; en español se usa mucho, tal como dijimos, el presente con valor de futuro y asimismo el verbo «poder» puede expresar lo que «can» en inglés. Veamos algunos ejemplos:

«We'll wake up your lazy money»

«You'll warm to the smugglers prices»

«Your family needs a car that can cope with a lot more...»

«Here you can smell the China Sea...»

«Con una sola llamada puede resolver lo que otros no solucionan en cinco días»

«Porque MAIDENFORM es la única prenda que realmente te hará feliz»

«La duda que hoy le preocupa puede ser un grave problema mañana. Evítelo.»

Una de las características más relevantes del lenguaje publicitario es el uso de una gran cantidad de calificativos; la diferencia esencial entre inglés y español es que en inglés los calificativos preceden al nombre lo que se traduce lingüísticamente en una intensificación del producto anuncia-

do. En español el adjetivo suele seguir al nombre por lo que la intensificación del anuncio puede buscarse por otros matices.

Conviene distinguir entre calificativos técnicos y atributivos; estos últimos siempre tienen gran carga afectiva y, dedicados al gran público, ofrecen atractivas descripciones del producto. Algunas veces se mezclan calificativos técnicos y atributivos. Algunos ejemplos:

«... A very special Air France Concorde service

Lowest reliable Airfares. Including ABC flights organised by the UK's leading licensed Air Travel Operators».

«This big, beautiful book... Yours without obligation to buy a single further volume»

«Charlie es un aroma joven, sexy, intenso, (¡concentrado!) y lleno de sorpresas»

«Fragancias de hoy para la mujer de siempre. Suaves, seductoras, inolvidables»

«Colores brillantes, duros, permanentes»

«Rieles Kirsch, prácticos... decorativos».

Es interesante recordar que los anuncios no desdeñan en absoluto el uso de los adjetivos en grado comparativo o superlativo; tanto en la comparación como en el grado máximo el producto anunciado es deducido o llanamente enunciado como el mejor. A veces se dice con claridad y en otros casos se deja al consumidor que lo deduzca por sí mismo que es más efectivo. Por ejemplo cuando se dice de un turrón -todavía se mantiene este anuncio- que es «el más caro del mundo»; no habría nada que reclamar, en rigor, si también fuera el peor, pero se deduce su alta calidad sin otro fundamento que el de su elevado coste.

Leech ofrece una lista de los adjetivos más empleados en el lenguaje publicitario en inglés ⁽³⁾.

1.- New	5.- Delicious		14.- Easy-bright
2.- Good/Better/Best	6.- Full-sure	10.- Lovely	15.- Extra-safe
3.- Free	7.- Clean-wonderful	11.- Big	16.- Rich
4.- Fresh	8.- Special	12.- Great like	
	9.- Crisp	13.- Real	

La característica general de estos adjetivos es que todos ellos tienen un marcado carácter positivo y no se usan los de carácter negativo o peyorativo aunque si se vayan deslizado, al menos en español, algunos adjetivos de dudoso gusto como utilizar «muy Chulo» por «muy bonito». Es curioso, en inglés, que no se usen apenas los adjetivos «marvellous» o «nice». No parece que haya una razón que justifique su exclusión y acaso es que las muestras con las que hemos contado no las incluían por pura casualidad.

Los adjetivos que más se repiten en el lenguaje publicitario español son, a juzgar por los ejemplos manejados:

Perfecto	Atractivo	Sensacional	Fácil	Seductor
Simple	Espectacular	Seguro	Especial	Instantáneo
Natural	Completo	Joven	Intenso	Único
Mejor	Práctico	Rentable	Sexy	Eterno
Selecto	Gratis	Suave	Inolvidable	Permanente
				Fantástico
				Ideal
				Apasionante,
				etc.

La lista es evocadora y a través de ella podría hacerse un trabajo comparativo de inglés y español referido a otros aspectos no necesariamente publicitarios ni de lenguaje.

Un aspecto interesante, aunque no muy desarrollado en español es el uso de las palabras compuestas en el lenguaje publicitario. El anunciante trata de aprovechar para sus productos el nombre de alguna cosa de moda para aplicarlo, en palabra compuesta al nombre de su producto. Se trata de elegir algo muy popular en un momento dado. Tomemos por ejemplo el prefijo «euro» y hablemos de «eurocaramelos», «euroabrigos», etc. En español puede hacerse forzando un poco el lenguaje pero en inglés se hace con más facilidad debido a la construcción de frases precediendo el adjetivo al nombre; en español se recurre en estos casos al uso de barbarismos. En su libro anteriormente citado ⁽⁴⁾ Leech nos muestra un caso extremo de uso de compuestos en el inglés publicitario:

«Poor-neighbourgood Charles was not, as one might have supposed, the most-difficult-causing child. Although he was learning-slow and loss-of-interest-inclined, he would sit for hours mouse-quiet and lamb-docile when constructive-task-involved. But parent-doted-on every-whim-indulged Paulsought all-through-the day attention, often throwing middle-of-the classroom a anney-the-teacher tantrums»

En español hay menos de estos ejemplos pero ahora convendría hacer una recopilación de anuncios más actuales y podríamos encontrar más. Algunos ejemplos son: «Siluet-Control», «Lavauto», «Apartotel», «Playazul», «Blancolor», «Zapapiel», etc.

También es interesante mencionar el uso de prefijos y sufijos. En inglés en general no se usan los prefijos cuando provienen del latín a excepción del prefijo «Super»; respecto a los sufijos más usados en inglés el más característico es el «-y» típico del lenguaje coloquial: Creamy, Crispy, Juicy, Meaty, Milky, Porky, etc. En español el prefijo se usa mucho más que el inglés; curiosamente podría ser que el uso del prefijo «Super» en español y dentro del campo del lenguaje publicitario, sea una influencia del inglés, que no es una lengua románica.

Las frases hechas tanto en inglés como en español se emplean en el lenguaje publicitario por su gran atractivo, la carga afectiva, el sentido de la familiaridad y la confianza, etc. Algunas veces estos anuncios tratan de aprovechar libros famosos o títulos de películas. De todo esto hay muchísimos ejemplos:

«Today the heroes challange the Gods. Tomorrow may see mortals compete for the same honors. Zeus. King of Gods».

«Make yourself at home».

«The Mating Game (Or the gentle art of matching the chocolats wit the centre)»

«Up, up and away without a care in the world»

«Everithing you ought to know about holidays but almost certainly don't»

«En su lugar, descansen!»
 «Fósforos: los cerebros nacen y se hacen»
 «Dar mucho, pedir poco. La medalla de la madre»
 «Un diamante es para siempre»
 «Perro rascador, poco tranquilizador»
 «Las Siete magníficas»
 «El frío soy yo»

Los verbos cumplen la función de mostrar una cierta relación entre el producto y el público a quien va dirigido el anuncio. Algunos expresan la posesión del producto: dar, obtener (to get), comprar (to buy). Otros tienen algo que ver con el consumo del producto: tomar (que en español tiene dos acepciones que en inglés corresponden a dos verbos diferentes to take, to drink); Usar (to use); gustar (to like & to love), necesitar (to need).

La lista de los verbos más empleados en el inglés publicitario es: ⁽⁵⁾

- | | | | |
|-------------|--------------|--------------|----------------|
| 1.- to Make | 6.- to Buy | 11.- to Look | 16.- to Like |
| 2.- to Get | 7.- to Come | 12.- to Need | 17.- to Choose |
| 3.- to Give | 8.- to Go | 13.- to Love | 18.- to Take |
| 4.- to Have | 9.- to Know | 14.- to Use | 19.- to Start |
| 5.- to See | 10.- to Keep | 15.- to Feel | 20.- to Taste |

La misma en español, excluyendo de la lista al verbo SER cuya supremacía es abrumadora, sería la siguiente:

Comprar	Emplear	Ganar	Probar	Usar	Tener, lograr,
Eliminar	Saber	Servir	Conocer	Poder	etc.
Actuar	Hacer falta	Obtener	Exigir	Dar	
Desear	Querer	Realzar	Ofrecer	Crear	
Deber	Solicitar	Poner	Hacer	Necesitar	

El uso de barbarismos en el lenguaje publicitario español queda reducido prácticamente al inglés, como lengua comercial del mundo actual, y también a galicismos en tanto que son prácticamente inevitables en cualquier aspecto del lenguaje español. Lo lógico es que se tome de cada idioma aquellas denominaciones de productos que son de origen de ese país. En este sentido se supone que el buen perfume ha de venir de Francia y por eso se usa «eau de cologne» mientras que las bebidas de cualquier tipo van siempre «on the rocks». Por contra el español también coloniza el lenguaje publicitario de otros países y se exportan palabras como «sangría» y «paella» con un enorme éxito sin perjuicio de que lo que se consume por ahí con esas denominaciones de origen son productos absolutamente no recomendables para quienes saben lo que es. En U.S.A. muchas marcas y modelos de automóviles llevan nombres en español como «Granada», «Matador», etc.

Los anglicismos en el lenguaje publicitario español, por contra, constituyen una relación abrumadora de la que podemos espigar algunos ejemplos significativos:

«Un grato ambiente. Colonia BRISEIS FOR MEN»
«Hay otros AFTER SHAVE pero este lo hace Gillette»
«Lanas Ardilla... su HOBBY»

CONCLUSION

El presente trabajo no pretende ser exhaustivo sino un acercamiento al fenómeno social de la publicidad a través de su lenguaje.

La conclusión fundamental que podemos obtener es que el lenguaje publicitario va a lo suyo y que no le importaría muchísimo la suerte que pueda correr el lenguaje con tal de que se pliegue a sus fines.

Pero el lenguaje, que se inclina como el junco ante el temporal, acaba imponiéndole su ley que es flexible pero implacable ya que si se transgreden en exceso las reglas puede llegar a no entenderse el mensaje. De ahí que las agresiones que sufre el idioma con los giros violentos, las metáforas de escasa belleza, los usos abusivos del idioma coloquial, etc. a la larga acaban siendo asimilados o expulsados como elementos extraños al idioma. Esto ha acontecido siempre aunque no necesariamente en el campo de la publicidad; es impresionante constatar ahora mismo en los Estados Unidos el extraño galimatías, que muchos llaman ya «Espanglish», que es el español que hablan muchos inmigrantes procedentes de la América Hispánica lleno de expresiones tales como «piscar» (de to pick up = recoger) tomates; «lonchar» (de to lunch), en lugar de comer, etc.

No podemos decir que el lenguaje publicitario sea en rigor un lenguaje coloquial aunque frecuentemente se sirve de él porque expresa más familiar y emotivamente lo que se propone transmitir; en gran medida se encuentra condicionado por los caracteres socioculturales de los grupos a quienes se dirige. A veces, y esto es un fenómeno positivo, el lenguaje publicitario incita a usar en la mayoría de personas, palabras que seguramente no habrían usado nunca y que de esta manera incorporan a su vocabulario; aunque esto no sea en absoluto suficiente, puede ser una plataforma hacia logros más importantes.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Heidegger, M.- *Carta sobre el Humanismo*. Taurus. Madrid.
 - (2) Leech, G.N.- *English in Advertising* Longman. London 1966
 - (3) Leech, Ob. Cit. p. 152
 - (4) Leech, G.N.- *English in Advertising...* p. 137
 - (5) No consignamos un orden de preferencia porque las muestras que hemos manejado no estamos seguros de que puedan ser suficientes.
- Durán, A.- *Psicología de la publicidad y de la venta* Ceac. Barcelona 82.
- Leech, G.N.- *English in Advertising*. Longman. London 66
- Heidegger, M.- *Carta sobre el Humanismo*. Taurus. Madrid

Revistas Consultadas

Sunday Times Magazine
The Observer Magazine
Newsweek
Hola
Gaceta Ilustrada
Lecturas
Blanco y Negro

Periódicos

The Sunday Times
The Times
The Guardian
The Daily Express
The Observer
La Vanguardia
El Correo Catalán

Boletín de suscripción

Apellidos

Nombre

Calle

Ciudad

Teléfono

País

Forma de Pago (indíquese)

☐ Talón bancario adjunto

☐ Giro postal n.º

Suscripción:

España: 500 pesetas

Extranjero: 10 \$ USA

Dos números al año.

No
necesita sello
a franquear
en destino

UNIVERSITAS TARRACONENSIS
Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

Plaza Imperial Tarraco, 1

TARRAGONA

(España)

Teléfono (977) 21 07 53 (de 9 a 14 horas)

LIBROS RECIBIDOS

La relación de las siguientes obras, con su índice correspondiente, es prueba de reconocimiento para con sus editoriales:

✱Editorial NARCEA

FERNANDEZ, J.M. ROMAN, J.M. Y OTEO, R.

Seminarios Didácticos en Bachillerato: pautas para programar. Madrid 1981, 240 páginas; 17 x 18,5 centímetros.

Índice: INTRODUCCION, 1. Los seminarios didácticos en bachillerato. Disposiciones legales. PAUTAS PARA LA PROGRAMACION DIDACTICA.- 1, Presentación.- 2, Diagnóstico de las condiciones previas: de tipo social (Pauta para diagnóstico de ambientes); de salida de los alumnos (Pauta para diagnóstico de alumnos); de los contenidos (Pauta para la construcción de tests de entrada).- 3, Programar el curso: Determinación de los objetivos específicos. Análisis y estructuración de los contenidos. Redacción de objetivos operativos (Pauta para redactar objetivos operativos). Diseño de actividades para los alumnos. Disposición del material didáctico (Pauta para la selección de material). Preparar los instrumentos de control para cada una de las evaluaciones (Ejemplo de pruebas de control), Temporalización de la programación. OTROS «EJEMPLOS PRACTICOS» DE PROGRAMACIONES REALIZADAS EN SEMINARIOS DIDACTICOS: 1, Programación de la literatura de segundo curso de bachillerato.- 2. Programación de la literatura de tener curso de bachillerato. CONCLUION. BIBLIOGRAFIA CITADA.

Sr. Director de la Revista:

Ruego a usted sea realizada a mi nombre el tipo de suscripción que a continuación indico:

- ☐ Volumen I (1979), II (1980), III (1981), IV (1982) y V (1983): 1.500 pesetas.
- ☐ Volumen II, III, IV y V: 1.400 pesetas.
- ☐ Volumen III, IV y V: 1.300 pesetas.
- ☐ Volumen IV y V: 1.000 pesetas.
- ☐ Otro tipo (indicar):

Esperando ser correspondido, le saluda atentamente,

Fecha y firma

LIBROS RECIBIDOS (Continuación)

«Ediciones UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

TOUS RAL, J.M.

Manual de Prácticas de Psicología Experimental Humana. Salamanca 1982; 65 páginas; 16x21,5 centímetros.

Indice: INTRODUCCION.- OBJETIVOS.- DESCRIPCION DE LAS PRACTICAS DE UN CURSO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL.— 1. decaimiento y borrado de la Memoria Hóica.- 2. Detención y Lectura de la memoria teórica.- 3. Estudio del Efecto Stroop.- 4. Reconocimiento y recuerdo libre en aprendizaje incidental con tareas orientadas.- 5. Estudio de Recuerdo de palabras bisilabas en función de la clase de preguntas realizadas sobre ellas y el tipo de Respuesta.- 6. Búsqueda y comparación en la memoria.- ANEXO 1: Algoritmo de Creación de listas.- ANEXO 2: Algoritmo de Administración.- BIBLIOGRAFIA GENERAL.

«Editorial NAU-LLIBRES

MUSITU, G. PASTOR, E. Y ROMAN, J.M.

Aprendizaje Social. Valencia 1980; 85 páginas; 17 x 24 centímetros.

Indice: I. LA IMPRONTA: 1.1 Introducción 1.2 Conceptos básicos 1.3 Experiencia de Hess 1.4 Periodo crítico y su problemática 1.5 Impronta y aprendizaje II. PROCESO DE SOCIALIZACION: 2.1 Introducción 2.2 Conceptos básicos 2.3 El troquelado en la socialización 2.3 Desarrollo del proceso 2.5 Consideraciones fiscales entorno al proceso. III. APRENDIZAJE VICARIO: 3.1 Introducción 3.2 Conducta imitativa 3.3 Probabilidades de aprendizajes vicarios 3.4 Quién puede convertirse en modelo 3.5 Etapas en el aprendizaje por observación 3.6 Aplicaciones 3.7 Otros campos de investigación y aplicación. BIBLIOGRAFIA.

NORMAS PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

- 1.- Los autores remitirán sus manuscritos a la Secretaría de Redacción (Plaza Imperial Tarraco, 1) para su selección de acuerdo con los criterios *formales* y de *contenido* de cada número de la Revista.
- 2.- El contenido de los trabajos deberá estar organizado de la siguiente forma:
 - 2.1 *Trabajos empíricos*: Introducción, Método. Resultados. Discusión. Referencias.
 - 2.2 *Trabajos teóricos*: Introducción y planteamiento del problema. Desarrollo del tema. Conclusiones. Referencias.
- 3.- Todos los trabajos deberán ser presentados, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4, por una sola cara, a dos espacios, y con un margen amplio.
- 4.- La extensión de los trabajos no sobrepasará las **quince páginas**.
- 5.- Al comienzo de cada artículo deberá figurar un *resumen* en castellano y un *summary* en inglés. No deberá exceder de 150 palabras cada uno.
- 6.- Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:
 - 6.1 Libros: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, *título del libro subrayado*, lugar de edición, editorial, y año de edición por orden.
 - 6.2 Revistas: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, *título del trabajo, nombre de la revista subrayado*, número de volumen, número de la revista cuando proceda; entre paréntesis, año de edición y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
- 7.- Las referencias irán dentro del texto y nunca a pie de página. En las citas textuales el texto irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor, año de publicación y las páginas de que se ha extraído, todo ello entre paréntesis.
- 8.- *Palabras clave* (key words): Es recomendable incluir dos o tres «palabras clave» que identifiquen el campo y área en la que se encuadrará el trabajo.
- 9.- Se evitarán en lo posible las notas a pie de página. En ningún caso, éstas servirán para introducir referencias bibliográficas (véase punto 7).
- 10.- Las tablas o cuadros deberán ir numeradas encima con «romanos» correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.
- 11.- Los gráficos o figuras se presentarán en papel vegetal, fotografía o tinta china, con numeración «arábiga» y debajo del diagrama. Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.
- 12.- El primer firmante del trabajo tiene derecho a recibir 25 separatas de su artículo.
- 13.- Las ideas y opiniones expresadas en los trabajos son de responsabilidad exclusiva de los autores y no se identifican necesariamente con las de la línea editorial.

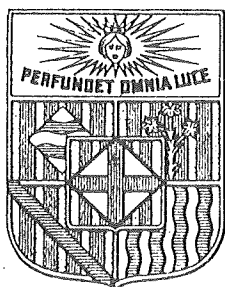
UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

SUMARIO DE LOS ULTIMOS NUMEROS PUBLICADOS:

Volumen III Números 1 y 2 (1981): Salvador De BROCA i TELLA: *La metafísica en Kant*.- Daniel GUTIERREZ RAMOS: *Analogía y univocidad en el concepto de certeza*.- Julián ZUBIMENDI MARTINEZ: *El problema de los entes de razón en Espinosa*.- Gabriel COMES y Bonifacio JIMENEZ: *Actitud de los castellano-parlantes frente a las enseñanzas «del» y «en» catalán*.- Angel Pío GONZALEZ SOTO: *Interdisciplinariedad y «Sistema de Unidades Modulares de enseñanza-aprendizaje»: aportaciones metodológicas*.- María Teresa VAZQUEZ PRADA: *Instituciones educativas en el siglo XVIII: aspectos concretos de la enseñanza en Tarragona*.- Angel AGUILAR ALONSO: *Respuestas vegetativas e instrumentales de lectores y disléxicos*.- Misericordia CAMPS y Estanislao PASTOR: *Estructuración de contenidos en la MLP, resolución de problemas y situación de enseñanza aprendizaje*.- Estanislao PASTOR MALLOL: *Actitudes básicas de los adolescentes ante la vida*.- José María ROMAN y Gonzalo MUSITU: *Modificación de actitudes en función de sus génesis*.- Salvador TOMAS y Estanislao PASTOR: *Jerarquía de necesidades en una población laboral*.-

Volumen IV Números 1 y 2 (1982): Angel AGUILAR ALONSO: *Personalidad del dixeico*.- Gabriel COMES y Bonifacio JIMENEZ: *Comprensión lectora y comunicación*.- Enrique FUENTES GOYANES: *El cine científico: una actividad académica normal*.- Angel Pío GONZALEZ SOTO: *Comunicación y Medio Educativo: algunos instrumentos de acción didáctica*.- Gonzalo MUSITU y José-María ROMAN: *Autoconcepto: una introducción a esta variable intermediaria*.- Estanislao PASTOR y OTROS: *La creatividad en la adolescencia y su incidencia en la resolución de problemas*.- Julián ZUBIMENDI MARTINEZ: *La teoría de las ideas en Espinosa*.- Angel Pío GONZALEZ SOTO: *El lenguaje en los niños de 1 año: una escala experimental de observación*.- Salvador TOMAS y Estanislao PASTOR: *La satisfacción en el trabajo: un estudio sobre la teoría de Herzberg*.- Antonio ANDRES PUEYO: *El concepto de «Display» en Etología*.- Angel AGUILAR ALONSO: *Psicología y Filosofía: psicología científica y humanista*.- Salvador DE BROCA i TELLA: *Eros y Agape*.- Misericordia CAMPS y Estanislao PASTOR: *Redes estructurales de memoria y aprendizaje: un método empírico de análisis*.- Julián ZUBIMENDI MARTINEZ: *El pasivismo cognoscitivo en el «Korte Verhandelng» de Espinosa*.- José-María ROMAN y Gonzalo MUSITU: *Autoconcepto: una revisión de estudios empíricos*.-



FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES
Plaça Imperial Tàrraco, 1 Tel. 21 07 53
TARRAGONA (Espanya)