

RESEÑAS

ANDRES TRIPERO, A. (comp):

Juegos, juguetes y ludotecas

Madrid, Escuela Universitaria Pablo Montesino 1991

Este volumen recoge las comunicaciones presentadas en el I Seminario Estatal sobre Juegos, Juguetes y Ludotecas, celebrado en Madrid en diciembre de 1990 y organizado por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB "Pablo Montesino" y el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense. Los objetivos fijados por los organizadores fueron: 1. Contribuir a la potenciación y valoración del juego. 2. Facilitar el intercambio social y comunicativo del niño con otros niños a través del juego. 3. Reivindicar la necesidad social de la ludoteca. 4. Defender el importante papel del ludotecario/a.

Los artículos han sido agrupados por su afinidad temática en ocho capítulos: Aspectos psico-pedagógicos del juego; El juego como elemento de cultura en la historia; El juego como elemento de cultura en la literatura; El juguete tecnológico; Jugar con el color; El juego como vía de integración y orientación; El juego infantil y la enseñanza de la geografía; Experiencias de ludotecas. En ellos el lector puede encontrar distintos enfoques del tema, desde los puramente teóricos a la presentación de experiencias. L. Pérez Sánchez ("Evolución y cambio en los juegos y juguetes infantiles") relaciona los juegos practicados por nuestros niños con los de otras épocas; presenta también el resultado de "un estudio evolutivo de campo sobre la utilización y práctica de juegos y juguetes en niños de tres a quince años". J. García Padrino ("Juegos infantiles y libros para niños") hace uso de sus conocimientos de la literatura infantil española y nos ofrece una muestra "de los libros que recopilan juegos infantiles y de aquellos otros que plantean actividades para que el niño lector juegue y participe así, de forma activa, en el desarrollo de la historia propuesta por su autor". En "El color. Juega con él", E. Zaldívar Santamaría presenta una síntesis de actividades realizadas con sus alumnos, con ellas pretende que estos "se enamoren del color. (...) que borren de su mente las confundidas razones que les hicieron creer que para esto de la expresión plástica (...) hay que nacer".

Las comunicaciones de M. de Borja i Solé ("El modelo ibérico de ludotecas. Algunos fundamentos pedagógico") y E. Unzalu Hermosa - L.M. Alejo Arregui ("La experiencia del servicio de ludotecas de Victoria-Gasteiz") aportan, desde una perspectiva teórica y desde la práctica, ideas interesantes acerca de las ludotecas, los modelos, sus deficiencias, la experiencia de Victoria-Gasteiz, etc.

Angela Castellano Alemán

ARROYO, A.; DOMINGUEZ, J.; HERNANDEZ, G. e IGLESIAS, M.L.

La ciudad de Las Palmas de Gran Canaria

Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas, 1991

El Servicio Municipal de Limpieza del Ayuntamiento en colaboración con la Concejalía de Turismo y Medio Ambiente y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, ha editado el segundo número de la colección “**Comprender la ciudad**”. Constituye un ambicioso proyecto que pretende acercar al ciudadano-alumno de la enseñanza no universitaria a la realidad de lo que representa su ciudad.

Como en el caso del número anterior “**Las ciudades**” este trabajo contribuye a que se consiga un mayor conocimiento de lo que es una ciudad, el papel que cumple dentro de un territorio mucho más amplio, la región, cuál ha sido su historia y cómo ha sido su evolución.

El texto presenta una metodología de trabajo que conjuga la información que ofrece con sugerentes imágenes que ilustran cada unidad, de tal manera que se cumple un doble objetivo: conocer mejor la ciudad y que sea el propio alumno quien trabaje directamente del libro y saque las oportunas conclusiones de cada tema.

Se aprovecha el fuerte crecimiento experimentado por Las Palmas de Gran Canaria en los últimos años y la intervención de determinados factores en la producción del espacio urbano, para presentar esta ciudad como un organismo complejo, agobiado por los problemas de equipamiento urbano y por el deterioro de su medio ambiente, al mismo tiempo que se contribuye a sensibilizar a quienes, en un futuro no demasiado lejano van a tener en sus manos importantes decisiones que indudablemente repercutirán sobre la propia estructura de la ciudad.

Se trata en definitiva de un texto sumamente útil a la hora de que el profesor y el alumno ensayen lo que se ha dado en llamar una metodología activa, de trabajo práctico y constantes actividades que, a lo largo de sus catorce unidades, nos lleva desde la simple identificación de un dibujo o fotografía, hasta la puesta en marcha de un itinerario de trabajo por diversos lugares de la ciudad, finalizando con una oferta de futuro que tan necesaria es en Las Palmas de Gran Canaria.

Carlos Guitián Ayneto

CALERO GUISADO, A. y otros:
*Materiales curriculares para favorecer el acceso
a la lectura en educación infantil*
Madrid, Escuela Española, 1991.

Este libro, del que son autores junto a Andrés Calero Guisado, Raquel Pérez González, Antonio Maldonado Rico y María Eugenia Sebastián Gascón, se puede dividir en dos partes: en la primera, de carácter teórico, dichos autores proponen un método alternativo sobre el acceso a la lectoescritura basado en principios metalingüísticos, frente al sistema tradicional de entrenamiento sustentado exclusivamente en las habilidades neuro-perceptivo-motoras (discriminación y percepción visual, lateralidad, esquema corporal, etc), que según ellos no aumenta necesariamente el rendimiento en lectura.

Para ello, y apoyándose en el Diseño Curricular Base, que resalta el trabajo con el lenguaje oral a nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas, proponen prestar especial atención a actividades de discriminación fonética (retahílas, trabalenguas, aliteraciones, rimas, juegos fónicos, etc) que favorecen la articulación y la reflexión sobre los diversos segmentos fónicos (fonema, sílaba, palabra) y que más adelante el niño encontrará de forma gráfica (grafemas) cuando se inicie en el aprendizaje específico de la lectura.

En la segunda parte del libro se proponen cien ejercicios concebidos según la teoría previamente expuesta, es decir, tendentes a resaltar oralmente los distintos componentes segmentales del habla, desde el fonema a la palabra, pasando por la sílaba. Parte de los ejercicios utilizan láminas de apoyo, que aparecen reproducidas en las últimas páginas del libro (45 láminas en total). De esa forma, esta publicación no se queda sólo en aspectos teóricos, sino que se convierte en un verdadero manual de ejercicios útil para todo profesor inmerso en la tarea de enseñar a leer a un niño.

Oswaldo Guerra

CALVINO, Italo
Cuentos populares italianos, (2 vols)
Madrid, Ediciones Siruela, 1990.

Estos dos volúmenes, cuidadosamente editados, agrupan doscientos cuentos que Italo Calvino seleccionó y modeló entre las compilaciones de los folkloristas italianos que se encontraban dispersas en libros y revistas especializadas, o bien perdidas en museos y bibliotecas. No estamos ante la transcripción “de la boca del pueblo” y, sin embargo, el valor de ordenar y traducir las múltiples versiones dialectales es indudable. Tampoco se trata de un estudio profundo y detallado pero la riqueza de los cuentos y las posibilidades lúdicas, literarias o didácticas que nos ofrecen hacen de esta recopilación un material precioso.

Nos sumergimos, como el mismo Calvino indica en la introducción de su trabajo, en un mundo de bosques y palacios encantados, bellas desconocidas y caballeros, héroes valerosos y campesinos astutos, sortilegios y conjuros, un universo mágico que nos atrapa. La realidad persiste aunque su lógica escape a la norma común y, por supuesto, al tiempo y el espacio, de ahí la vigencia de estos textos resultado de una investigación realizada en los años cincuenta y en Italia.

Como en todas las producciones populares, se repiten personajes y situaciones y, a su vez, siempre existe un elemento que crea la variante. El eco de los relatos de la infancia se enlaza con los motivos novedosos propios de la zona que los acoge. Esto lleva al lector a un extraño sentimiento, mezcla de nostalgia, curiosidad y sorpresa que garantizará la lectura como acto creativo y placentero, y al investigador servirá de acicate porque aún hoy, a pesar de los numerosos estudios publicados, los cuentos de hadas poseen intrincados secretos por desvelar.

Angeles Perera

COHEN, L. y MANION, L.

Métodos de Investigación Educativa

Colección "Aula abierta". La Muralla S.A. Madrid, 1990. 502 páginas

Esta obra, traducida de la edición original en inglés, publicada en 1989, **Research Methods in Education**, por Francisco Agudo López, está estructurada en 15 capítulos amén de la bibliografía e índice.

En el capítulo I donde se analiza la naturaleza de la investigación, los autores llegan a resaltar el valor de la investigación científica en la educación, afirmando que servirá para capacitar a los educadores para desarrollar unos conocimientos que asegurará a la educación una madurez no alcanzada hasta ahora.

Los siguientes capítulos se dedican a estudiar profundamente los diferentes tipos de investigación: definición, estrategias, características, diseños, procedimientos y evaluación.

Se aborda el estudio de los procedimientos de realización de encuestas y entrevistas, el fundamento, utilización y evaluación de los psicodramas...

La triangulación como técnica de investigación en que se utilizan dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano. Se hace hincapié en las ocasiones donde debe emplearse así como en las ventajas e inconvenientes que presenta.

El estudio de una de las teorías más interesantes sobre la personalidad aparecidas en este siglo -"la de los constructos personales"- se aborda en el capítulo XIV. Se introducen las ideas de Kelly, se analizan procedimientos de administración de redes y se proponen algunos ejemplos de su uso en investigación educativa.

En el capítulo siguiente, "Medida multidimensional", se presentan métodos de agrupar variables que abarcan desde el *análisis de conexiones elementales*, (que en opinión de los autores pueden realizarse a mano), hasta el *análisis factorial* (que según ellos deben dejarse al ordenador).

El estilo es claro y el lenguaje sencillo, presentando además numerosas citas originales que hacen más asequibles los conceptos a los que aún no están familiarizados con estos temas.

Por otro lado, los autores nos facilitan una amplia bibliografía actualizada que permitirá a los estudiosos una mayor profundización.

Igualmente, presenta un índice alfabético y otro de cuadros y figuras que facilitan una mejor localización de los diversos conceptos y agilizan cualquier tipo de consulta.

En nuestra opinión es un libro que debería estar a mano de todos los investigadores-docentes ya que el conocimiento y elección de los métodos adecuados de investigación constituye para ellos un problema de capital importancia.

Emigdia Repetto Jiménez

LACARCEL MORENO, JOSEFA

Musicoterapia en Educación Especial

Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico.

Universidad de Murcia, 1990. 531 páginas.

El libro está estructurado en 18 capítulos, terminando con una bibliografía amplia donde se cita a los pioneros y especialistas en este campo.

En el Capítulo I, la autora presenta de forma amena y sencilla el concepto, técnicas y clasificación de actividades de la Musicoterapia en la Educación Especial, tratando a su vez la acción beneficiosa que la música ha ejercido sobre niños disminuidos así como las precauciones y contraindicaciones de ésta.

El Capítulo II, analiza la situación del "musicoterapeuta" de Educación Especial en España. Plantea el problema de la titulación específica a nivel oficial y la urgencia de la especialización de estos profesores en activo que se dedican a las tareas propias de reeducación y terapia a través de la utilización de la música en sus diversas manifestaciones.

En el Capítulo III, se aborda el método utilizado en Musicoterapia. Parte de su fundamentación psicopedagógica, sesión de Musicoterapia, ficha de seguimiento..., hasta concluir con una serie de consignas musicales para mejorar las sesiones.

Los siguientes capítulos, del IV al IX, se invierten en estudiar en profundidad las distintas deficiencias, que oscilan entre los niños disminuidos auditivos, visuales, mentales... hasta los que acusan solamente deficiencias en el lenguaje.

En el Capítulo X, la autora profundiza en el estudio del "sonido" dentro de la Educación Especial a través de ejercicios y juegos en los que se trabajan los

parámetros constantemente.

El Capítulo XI trata del “ritmo” bajo una óptica didáctica, enfocada hacia el campo de la Educación Especial. Destacando: ritmo y movimiento, percusiones corporales, ostinatos rítmicos, polirritmias,...

El XII, se dedica a la “danza” desde su triple faceta: clásica, folclórica y moderna. Incluye una serie de danzas sencillas, con y sin desplazamiento, algunas creadas por la autora y otras seleccionadas entre las danzas populares infantiles.

El tema XIII estudia “la voz humana”. Va desde la expresión de la voz, juegos con la voz, prosodia, juegos rítmicos prosódicos... hasta terminar con sugerencias didácticas para trabalenguas, adivinanzas y refranes.

La “melodía” es tratada en el Capítulo XIV donde se expone de forma didáctica el método para enseñar canciones en la educación especial, incluyendo un repertorio de canciones infantiles, de cuna, celebraciones, tradicionales infantiles populares y del folclore.

El Capítulo XV aborda el estudio de la “armonía” y el siguiente “los instrumentos musicales”. En este último destacaría el apartado que dedica a los efectos terapéuticos de los instrumentos.

El Capítulo XVII lo dedica íntegramente a las “audiciones musicales” desde tres perspectivas: la audición sensorial, la afectiva y la mental.

Finalmente, en el último capítulo, nos presenta una síntesis de la “Teoría Musical”, fundamental para poder interpretar el lenguaje musical.

Este libro, es fruto de un trabajo exhaustivo científico y didáctico donde se aborda la Música como terapia dentro de la Educación Especial. Surge de la necesidad de armonizar y argumentar las actividades terapéuticas musicales con una fundamentación teórica, sirviendo paralelamente de orientación y apoyo al profesor al disponer de un repertorio variado y adaptado a las posibilidades de las diversas deficiencias.

Como sugerencia, debería manejarlo toda persona que esté en contacto con la realidad educativa, pero principalmente aquellas que estén relacionadas o comprometidas en la Educación Especial: profesores especialistas en esta Área de Conocimiento en ejercicio, alumnos de la E.U. de Profesorado para su formación inicial en esta disciplina, profesores de Educación Infantil interesados en detectar o prevenir futuras dificultades de aprendizaje o adaptación escolar, y en general a de educadores, pedagogos, psicólogos, padres....

Juana Argimira Alonso Medina

LARSEN-FREEMAN, DIANE
Techniques and Principles in Language Teaching
1986, England, Oxford University Press

Diane Larsen plantea la eterna pregunta sobre el objetivo de la enseñanza de una lengua y qué método sería el más apropiado. Obviando la teoría, como tal, sobre las corrientes metodológicas de la enseñanza de la lengua extranjera propone como objetivos principales: -La investigación de cada método en el aula; -y las consideraciones que el lector (profesor) debería plantearse a partir del conocimiento de los distintos métodos.

Elige los ocho métodos que aun hoy en día se siguen poniendo en práctica: *The Grammar- Translation Method, The Direct Method, The Audiolingual Method, The Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning, The Total Physical Response Method y The Communicative Approach.*

La presentación de cada método sigue el mismo esquema. Comienza la autora con una breve introducción para a continuación detallarnos una experiencia concreta de cada método en el aula. Nos hace reflexionar partiendo de la observación de los diferentes pasos que el profesor realiza en el aula induciendo los principios generales del método. Dichos principios son revisados a través de las respuestas a diez preguntas que Diane Larsen realiza desde la introducción del libro:

1. ¿Qué objetivos pretende conseguir el profesor que usa cada método?
2. ¿Cuál es el papel del profesor y cuál el papel del alumno?
3. Características del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Interacción profesor-alumno. Interacción alumno-alumno.
5. ¿Cómo se tratan los sentimientos del alumno?
6. Tratamiento que recibe la lengua y la cultura.
7. ¿A qué área de la lengua y a qué habilidad(es) lingüística(s) se le da más énfasis?
8. Papel de la lengua materna.
9. Realización de la evaluación.
10. ¿Cómo trata el profesor los errores del alumno?

A continuación se revisan las técnicas de los diferentes métodos y se invita al profesor a que elija alguna de dichas técnicas y la ponga en práctica en el aula. De esta forma concluye dejando en manos del lector (profesor) la relación entre el método tratado y su propia situación en el aula. Asimismo ofrece una guía para la reflexión personal planteando varias preguntas abiertas.

El apartado final consiste en presentar una serie de actividades relacionadas con cada método como si de deberes para casa, en este caso para el aula, se tratara. Añade una bibliografía como lectura complementaria a cada corriente metodológica de la enseñanza de la lengua extranjera.

Elisa Ramón Molina

MACHARGO SALVADOR, J.:

El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica
Madrid, Editorial Escuela Española, 1991.

Aspecto fundamental del psiquismo del individuo, el autoconcepto ha sido analizado con amplitud en las últimas décadas, y tiene connotaciones muy importantes en el ámbito escolar. Como afirma el autor en su Introducción: “El ser humano, desde los primeros años de su vida, construye el concepto de sí mismo a partir de sus propias experiencias y de las valoraciones que recibe de las personas significativas de su medio social, como son los padres, profesores y compañeros”. El profesor, con sus actitudes, ejerce una influencia fundamental en la formación del autoconcepto de sus alumnos en los años de escolaridad: “... puede crear en el niño una visión positiva de sí mismo y de su capacidad para las tareas escolares y (...) también contrarrestar la pobre opinión que de sí mismos tienen algunos niños cuando llegan a la escuela”.

Por ello resulta muy beneficioso que el docente contribuya al desarrollo de la autoestima en sus alumnos. El objetivo de este libro es dar pautas para lograrlo. Se estructura en tres grandes apartados. El primero es una exposición de tipo teórico cuyos capítulos son: Naturaleza y características del autoconcepto, Formación y desarrollo del autoconcepto y Estabilidad y cambios en el autoconcepto. Se analizan particularmente los aspectos que tienen que ver con el sujeto educando. Tras dar aclaraciones sobre la diversidad de términos empleados en la bibliografía especializada (conciencia de sí mismo, autoimagen, autopercepción, representación de sí, autoestima), explica el autor que prefiere el de “autoconcepto” por ser el de más frecuente uso, y da como más clara la definición de L’Ecuyer: “Conjunto de rasgos, imágenes y sentimientos que el sujeto reconoce como formando parte de sí mismo, influenciado por el medio y organizado de modo más o menos consistente”.

La segunda parte (El autoconcepto en el medio escolar) se centra en el punto de vista educativo, “ya que los temas que se tratan se refieren al papel de la institución escolar y, más concretamente, de los profesores en la construcción de un autoconcepto positivo en los alumnos”. Los títulos de los capítulos que la componen resultan suficientemente claros: Autoconcepto y rendimiento académico, El profesor y el autoconcepto de los alumnos, Papel del profesor cuando sus alumnos tienen un autoconcepto negativo y El feedback y el autoconcepto. Intenta explicitar lo mucho que el autoconcepto depende del medio escolar, de lo que sucede dentro del aula y de cómo sucede. En otras palabras, “la escuela tiene una significativa influencia sobre la imagen que los niños se forman de sí mismos”.

La tercera parte es eminentemente práctica. El capítulo titulado Experiencias y estudios recoge una muestra de los muchos intentos llevados a cabo por los autores para mejorar y enriquecer el desarrollo de un autoconcepto positivo

durante los años de escolaridad (“en la literatura especializada puede encontrarse un gran número de programas diseñados a tal fin”). El siguiente es una Propuesta de un programa sistemático para el desarrollo y mejora del autoconcepto; recoge esencialmente las ideas expuestas por Pope, McHale y Craighead en su libro **Self-esteem Enhancement with Children and Adolescents** (1988) y explica su plan de trabajo, basado en dos actividades principales: análisis y valoración (a fin de adaptar el programa a cada caso) e intervención (planificación de las actividades pertinentes). El último ofrece Ejercicios concretos para el desarrollo del autoconcepto y una Conclusión breve y clara, en la que se insiste en la responsabilidad del profesor en esta tarea.

La Bibliografía que cierra la obra muestra que la mayoría de los estudios sobre este tema se han realizado en el ámbito anglosajón, especialmente estadounidense. En España son poco numerosos, y ello proporciona un valor añadido al trabajo de J. Machargo.

Arturo Delgado

MARTIN SANTAMARIA, Nemesio

Juegos literarios reunidos. Invitación a la escritura

Bilbao, Mensajero, 1991

El autor nos introduce en una serie de situaciones comunicativas, y nos acompaña por el camino que deben recorrer nuestras ideas y nuestros sentimientos hasta convertirse en expresión escrita o comunicación literaria.

En sus catorce propuestas de trabajo, este libro -que no es un libro, según su autor- nos invita (porque sí es una invitación) a “componer” con la escritura.

Nos proporciona unas sugerencias de actividades que se pueden realizar en el aula o fuera de ella, pero siempre de forma muy activa por parte de los alumnos.

Como colofón, esta obra termina con una guía para el profesor en la que se le explica el título del libro, el sentido con el que concibe el texto literario; se centra en la explicación del proceso de la escritura, para terminar con una sugerencia sobre el empleo que se le puede dar a los textos de nuestros alumnos.

Finalmente se incluye una bibliografía con la que se puede ampliar este tema de la composición escrita.

No estamos ante un manual de Didáctica; pero, realmente, en él encontramos un material interesante y sugestivo para enriquecer nuestra tarea docente y fomentar el nivel de interés de los alumnos en nuestra labor cotidiana en el aula.

Isabel Ruiz de Francisco

MEDINA, ISABEL:

Cuentos canarios para niños

Sta. Cruz de Tenerife, Cabildo Insular de Tenerife
Centro de la Cultura Popular Canaria, 1991.

Cuentos canarios para niños, de Isabel Medina, consta de cuatro breves historias (“Epidemia en el mar”, “Un día de mayo”, “Historia de otra galaxia” y “La ranita y el ranito”) en las que podemos apreciar claramente la intencionalidad de la autora: ofrecer al niño unos textos fácilmente ubicables en el entorno canario teniendo como trasfondo un alto contenido ecológico. Se contribuye así a lograr ese objetivo indispensable en la educación del niño como es el conocimiento del medio natural que le rodea.

La obra es de fácil y amena lectura por parte de niños de edades diversas, y aun puede ser leído por los mayores para el disfrute de los más pequeños. Si unimos a lo anteriormente dicho la excelente labor ilustradora de Luis Morera, que ha sabido reflejar en sus dibujos lo más significativo de las historias narradas, nos encontramos con un libro singular en el casi nulo panorama de este tipo de publicaciones en Canarias.

Oswaldo Guerra

NUNAN, D.:

The Learner-Centred Curriculum

Melbourne, Cambridge University Press, 1988

La Reforma propuesta en la LOGSE nos plantea una nueva distribución de competencias y responsabilidades en el proceso de elaboración y concreción del currículo. Los profesores no sólo concretan el currículo escolar, sino que también participan en su configuración. Con ello se pretende una educación ajustada a los intereses, motivaciones y capacidades del alumno.

Justamente por lo dicho en el anterior párrafo nos pareció interesante hacer una referencia a esta obra de David Nunan. Este libro, a pesar de centrarse en el campo del inglés como segunda lengua y en su enseñanza a adultos, aporta un enfoque del diseño curricular centrado en el alumno, del que podemos sacar interesantes aportaciones aplicables a otros campos de la enseñanza.

Tras una breve introducción en el capítulo primero pasa en el capítulo segundo a hacer un repaso a diferentes planteamientos filosóficos y teóricos que han estado subyacentes en el desarrollo curricular hasta ahora, tanto a nivel del aprendizaje en general (Tyler, Wheeler, Stenhouse, etc.), como en el centrado en el campo de las lenguas extranjeras. En este último empieza por analizar los diferentes modelos de currículos que tienen como objetivo fundamental la **asignatura**. Estos a su vez se subdividen en modelos orientados al “producto” y modelos centrados en el “proceso”. En el primer apartado algunos de estos

modelos consideran el aprendizaje de una lengua en términos solamente lingüísticos; otros planteamientos consideran como aspectos claves a los objetivos, el contenido y la metodología. En el segundo apartado incluye la opción presentada por los que defienden un currículo asociado a tareas y resolución de problemas. El autor finaliza este capítulo haciendo su propuesta de currículo centrado en el **alumno** y recordando que debemos atender tanto al proceso como al producto si queremos que sea efectivo.

En capítulos posteriores nos hace un estudio de las fases que él considera necesarias:

***PLANIFICACION:**

Distingue entre **Análisis de las necesidades** y **objetivos**.

El autor nos propone partir de las metas que los alumnos se proponen y desde ellas especificar las tareas comunicativas y destrezas que el alumno necesitará para conseguir dichas metas.

***PUESTA EN PRACTICA:**

1.- **Metodología.** Se opta claramente por la metodología comunicativa y plantea la necesidad de consultar a los alumnos a la hora de seleccionar actividades que propicien el aprendizaje.

2.- **Recursos. Desarrollo de materiales.** Tras hacer algunas consideraciones sobre los materiales (producidos por el profesor/de producción comercial, auténticos/no auténticos, grado de dificultad, criterios de selección), finaliza advirtiendo que los materiales nunca deben ser la panacea y que éstos sólo son tan buenos como el profesor que los utiliza.

***EVALUACION:**

Se nos recuerda en primer lugar que la evaluación está estrechamente unida al resto del currículo y por tanto se verá afectada por cualquier cambio que tenga lugar en las otras partes del proceso. Y se destaca la importancia que tiene la autoevaluación para conseguir la autonomía del alumno. Desde la perspectiva del profesor, la evaluación se centra en analizar las diferencias entre lo planificado y lo que realmente ocurre en el aula. Luego nos da unas ideas prácticas para evaluar el progreso de los alumnos. Termina sugiriendo la idea de utilizar la autoevaluación del profesor como medio de formación.

El libro finaliza con un estudio etnográfico hecho a gran escala en el que se analizan las dificultades que se les presentan a los profesores a la hora de poner en práctica un modelo curricular centrado en el alumno. De sus conclusiones se deduce que si los profesores asumen la responsabilidad de desarrollar un currículo necesitarán: tiempo, destrezas específicas diferentes de las necesarias para impartir una clase, y apoyo (modelos curriculares, líneas de actuación, asesoramiento). También se deduce la necesidad de ampliar el ámbito del currículo, es decir incluir no sólo lo que “debería suceder”, sino también lo que “sucede” en el aula.

Marcos Peñate Cabrera

OLIVER, J.M.:
Diccionario de argot
Madrid, Sena, 1987 (2)

Difícil de sistematizar, el argot (en su origen, idiolecto de maleantes, matones, marginales o delincuentes: el hampa) resulta ser uno de los registros más imaginativos de las lenguas, con sus términos jocosos y, en ocasiones, groseros (usamos este término con el imprescindible relativismo). El verdadero argot se conoce mal fuera de los círculos donde se inventa, y cumple en ellos un papel funcional muy importante para los miembros de la colectividad que lo usa: la transmisión de mensajes sólo comprensibles para los “colegas” (habitualmente, compañeros de fechorías) e ininteligibles para los extraños, máxime si se trata de posibles delatores o de miembros de la “pasma”. Por eso resulta ineficaz, además de peligroso, cuando se extiende más allá de la comunidad inicial y sus claves se hacen de dominio público. Hay entonces que renovarlo, como si se tratara de una herramienta gastada, recurriendo a nuevas metáforas que proporcionan la suficiente garantía de secreto.

El estructuralismo insistió en que el lingüista debe, primordialmente, dar cuenta de las manifestaciones de la lengua de un modo científico, sin menospreciar los niveles familiar o popular, antes estigmatizados por poco recomendables como objeto de estudio serio frente a la “lengua literaria”, digna de análisis y de imitación. El concepto de lengua literaria resulta muy impreciso: según la idea tradicional el habla del pueblo nunca sería “poética” y, en consecuencia, no merecerían la atención de los estudiosos ni **La Celestina** ni **La lozana andaluza**, por citar sólo dos ejemplos de nuestra literatura clásica.

Las cosas han cambiado y los trabajos sobre lengua estándar, familiar o “baja” se hacen abundantes. En España son aún escasos si comparamos con países como Francia, donde desde hace tiempo se han publicado gruesos diccionarios de argot: el más antiguo que conocemos es el de Alfred Delvau (**Dictionnaire de la langue verte**, 1867). Proliferaron a partir de la década de los sesenta de este siglo; citaremos los de G. Esnault (**Dictionnaire des argots**, Larousse 1965), M. Rheims (**Dictionnaire des mots sauvages**, Larousse 1969) y François Caradec (**Dictionnaire du français argotique et populaire**, Larousse 1977, con numerosas reediciones y puestas al día). Por la misma época se sitúan estudios sistemáticos sobre estos registros de lengua, particularmente los de Pierre Guiraud (**L'argot** o **Les gros mots**, ambos en P.U.F.). Más diccionarios se elaboraron en los ochenta, como los de J. Cellard y A. Rey (**Dictionnaire du français non conventionnel**, Hachette 1980) o P. Merle (**Dictionnaire du français branché**, Seuil 1986), sin faltar los especializados, como uno reciente que se centra exclusivamente en términos y expresiones relativos al trasero (J.P. Colin: **Le dico du cul**, Pierre Belfond, 1989).

Suponemos que fue Cela quien, en nuestro país, abrió la brecha en los

sesenta, aunque no puede decirse que su **Diccionario secreto** se limite al argot. Es un trabajo de filólogo que presenta las palabras agrupadas según sus raíces latinas o griegas (en él se puede aprender, por ejemplo, que el punto más occidental de Gran Canaria se llama “Punta del Descojonado”). Más tarde aparecieron diccionarios como los de Julen y Sordo, Umbral o J.L. Coll, que cubren campos restringidos. Quizá el más difundido sea el de León (Alianza).

Algunas de estas obras han sido publicadas por casas editoriales poco conocidas, tienen un aspecto más bien inatractivo y carecen del suficiente rigor. Aunque algo de ello pueda decirse de la de J.M. Oliver, ha alcanzado ya una segunda edición. Reúne alrededor de cuatro mil setecientas palabras, seleccionadas de fuentes orales y escritas. La gran dificultad de este tipo de trabajos es el carácter poco durable de algunos términos, tal como aclara el autor en una “nota previa” en la que explica sus intenciones: “Dada la fugacidad del paso por el idioma de muchas de estas voces, en general hemos intentado recoger las que han alcanzado una mayor incidencia en la lengua, bien por haber sobrevivido durante tiempo considerable en la misma, bien por haberse insertado alguna vez en obras literarias o publicaciones periódicas”. La limitación es doble: afecta al tiempo (lexemas que desaparecen a poco de generalizarse) y al espacio (la selección está condicionada por el medio geográfico en que se mueve el autor, y la mayoría de los diccionarios de argot se centran en el habla de Madrid).

La lengua popular más extendida actualmente en España tiene tres fuentes principales: el argot propiamente dicho o habla de los maleantes, el caló y el cheli. Resulta difícil distinguir el origen de cada uno de los términos, dada la mezcla de todos ellos en el uso. Oliver aclara al respecto que no ha sido su intención “elaborar un compendio de los vocablos que componen jergas muy específicas, sino acopiar aquellos que han acabado por integrarse en el español coloquial o que son utilizados indistintamente por varios de los subgrupos que disponen de argot propio”. La tauromaquia y el mundo de los deportes están también presentes en el habla popular, e igualmente el sexo, que tan bien se presta a comparaciones o metáforas llenas de ingenio y humor; no es raro que los términos y expresiones aludan a la fornicación, preferentemente ilícita (en el sentido arcaico de la palabra): ello es evidente incluso a través de una ojeada superficial. Son abundantes los que se refieren a los órganos sexuales masculinos o femeninos, a las “mujeres fáciles” o a los homosexuales. Otros campos léxicos que ocupan un lugar destacado son las drogas, las bebidas alcohólicas y sus efectos, las relaciones amistosas (“colegas”), la locura, la estupidez, los actos delictivos, la policía, la cárcel o el dinero.

Quizá la serie más larga sería la de vocablos o expresiones que se refieren al pene o los testículos y a sus posibles actividades, lo que no resulta ilógico en una sociedad que seguramente sigue siendo falocrática. Véase como muestra la relación siguiente, que sólo incluye términos que comienzan por las letras comprendidas entre la A y la D : aceitunas, afilar el pizarrín, aguijón, albaricoques,

alcaparras, alegrías, alemanita (¡hale, manita!), almendras, almidonar, amígdalas, (...) como los ángeles, aparejo, apearse en marcha, arma, estar bien armado, arreglar (a alguien) el cuerpo (o el body), artillería, ascua, astillar, atravesar, atributos, hacer (a alguien) un avío, babear, báculo, badajo, bajarse al pilón, balas, bartolillo, bastón, batuta, bemoles, beneficiarse, berenjena, biberón, bolamen, bolígrafo, bolindre, bolo, bolsa, bombar, boniato, borla, botica, botones, bragueta, (ponerse) bruto, bulto, (ponerse) burro, butifarra, ca, cabalgar, como el caballo de Espartero, (lavado de) cabeza, cacharra, cacharrería, cacho, cajones, calabacín, echar un calco, (meterla en) caliente, calique, calostro, calvo, campanero, canario, canicas, canuto, cañamón, capullo, carajo, Carlos Quinto, carrera, cascar, (echar un) casco (o un casquete), cataplines, catrear, cebolla, cebolleta, cepa, cepillar, cetro, cilindrín, cimbel, cipote, ciruela(s), clarinete, clavo, coger, tirar un cohete, cojines, cojones (numerosísimas expresiones con este vocablo), cojonada, cojonamen, cojonera, cola, colgajo, colgante, colilla, columna, dar de comer al conejo, comida, tenerlos de corbata, corondel, corrida, cosa, criadilla, tenerlos cuadrados, cuca, cuestión, culebra, cumplir, (bajar al) charco, chiflo, chisme, chola, cholla, chopo, chorizo, chorra, churre, Dante, desaguar, descapullar, desenfundar(la), desvirgar, estar en las doce en punto, los dos, ponerse (tenerla) dura.

La mayoría de estas palabras no se encuentra en los diccionarios de uso con estas acepciones concretas, y mucho menos en el D.R.A.E., que sigue sufriendo de un marcado conservadurismo. Los diccionarios de argot vienen a suplir esas ausencias, aunque se trate de vocablos a veces efímeros o poco generalizados. Pero otros sí que permanecen y son conocidos por sectores amplios de hablantes. Seguramente sigue existiendo un cierto miedo al “taco” o al término “mal sonante” en medios académicos, aunque muchas de esas palabras formen parte no sólo del llamado “vocabulario disponible” sino también del que empleamos frecuentemente en nuestra vida cotidiana.

Arturo Delgado

RODRIGUEZ CRUZ, M^a DEL PINO

Factores distorsionantes en la percepción y expectativa profesor-alumno.
Universidad de La Laguna. La Laguna 1990

La autora, pedagoga con amplia experiencia docente en las aulas, anteriormente con niños de E.G.B. y en la actualidad como profesora de la Universidad de Las Palmas de G.C., se enfrenta, en este trabajo, con el difícil tema de la evaluación, por una parte de las competencias docentes de los profesores y por otra de los aspectos afectivos-comportamentales de los alumnos. Todo ello en un marco científico, donde intenta generar bases justificativas sobre las evaluaciones interpersonales en clase, es decir, que ayuden a controlar y neutralizar los factores distorsionantes en futuras evaluaciones, así como trazar líneas de traba-

jo y programas de intervención psicopedagógicas que mejoren las relaciones profesor-alumno.

Teniendo en cuenta las unidades de análisis, alumno y aula, logra clarificar algunos factores distorsionantes de la percepción y la expectativa en la relación profesor-alumno.

En la primera parte justifica, en un documentado marco teórico, la oportunidad de su investigación y especifica los aspectos esenciales en los que centran la atención los actuales investigadores de este tema.

En la segunda parte describe, en un claro diseño, las características de su estudio, partiendo para ello de una muestra de 37 profesores y 2.162 alumnos de quinto de E.G.B. Los alumnos contestaron cuestionarios relativos a datos acerca de inteligencia, rendimiento, ajuste y adaptación, autopercepción de competencias escolares y de relación social. Los cuestionarios de los profesores incluyeron características de personalidad, estrategias y habilidades docentes, así como una valoración de las competencias escolares y psicosociales del alumno.

En la tercera parte describe, minuciosamente, los resultados obtenidos en su trabajo, que es su tesis doctoral, en los apartados siguientes:

-Influencia de las variables del alumno sobre la percepción que hace del profesor, tanto a nivel individual como grupal.

-El profesor valora el aula y el alumno, a nivel individual y grupal.

-Confrontación en las evaluaciones profesor-alumno.

Finaliza con una exhaustiva bibliografía sobre el tema.

Este estudio, preciso, meticuloso y honesto en la autocrítica, a veces duro en su lectura, se convierte, a nuestro entender, en cita obligada para quienes, en adelante, estén interesados en la evaluación de las competencias docentes de los maestros o las competencias escolares y psicosociales de los alumnos.

Aunque resulte paradójico, se trata de una evaluación de la evaluación, intentando controlar y neutralizar algunos factores distorsionantes en la circularidad expectativa-percepción.

Salvador Alemán Méndez

RUIZ DE FRANCISCO, I.

Nueva Didáctica de la Ortografía

Universidad de Granada. Granada. 1988

Es un estudio experimental del aprendizaje de la Ortografía. Se parte de un curso teórico-práctico, confeccionado por la propia autora.

En este trabajo, intenta llevar a la realidad la afirmación del primer Congreso Internacional de Lingüística de la Haya (1928), que consagra la necesidad de que, a partir de unos principios metodológicos y empíricos, **la ciencia lingüística no difiera de las demás ciencias**. Y lo acomete, utilizando las técnicas

actuales que le da la cibernética. Ello le proporciona un rigor en el tratamiento de los resultados nunca sospechado por los famosos lingüistas de aquel evento. Con ello deja asentado la Dra. Ruiz, que se trata de una Didáctica de la Ortografía, diseñada por una lingüista, lo que explica la rigurosidad con que son tratados en esta obra los aspectos lingüísticos.

Parte de la hipótesis general, luego confirmada, de que no es difícil ni costoso mejorar la ortografía, si se encuentra el método adecuado.

La investigación, que es su tesis doctoral, consta de dos partes bien diferenciadas.

En una primera parte establece las bases teóricas. Por un lado hace un recorrido histórico de la definición de Ortografía, indicando su importancia y señalando algunas claves históricas, para finalizar concretando, dónde, en su criterio, está la dificultad real del aprendizaje del “recto escribir”; por otro lado, se extiende y determina las bases didácticas del planteamiento del tema.

En la segunda parte se precisan las características de la investigación, que se enmarca en un diseño experimental por muestreo aleatorio y estratificado. Se tienen en cuenta las siguientes variables de sujeto: sexo, edad, motivación, estudios y lugar de residencia. Se realiza la correspondiente evaluación, a partir de un dictado y una serie de ejercicios antes de empezar el curso y cuando se termina el mismo, de las sesenta grafías, que se pretenden enseñar.

El curso, experimentado en esta investigación, consta de cuarenta y cuatro temas, donde la ortografía de la palabra es tratada en los temas impares y la ortografía de la frase y suprasegmental en los pares. Se realiza una programación cíclico-concéntrica y de carácter acumulativo de los contenidos, donde se va avanzando en profundidad de forma lenta y progresiva.

En la penúltima parte, con una minuciosidad encomiable, va analizando cada una de las grafías objeto de la investigación, enriqueciendo la expresión de los resultados con tablas y gráficas, que ayudan a obtener una visión sinóptica y crítica de los resultados.

Queda precisada la utilidad del curso de Ortografía para ser impartido por radio. No será presuntuoso afirmar que igualmente sería útil su uso en las clases con presencia física de los alumnos.

Esta obra se me antoja que, además del valor en cuanto a la validez de la enseñanza de la Ortografía, tiene la importancia de constituirse en paradigma de una nueva forma de investigar en Lingüística.

Evidentemente nos encontramos con **Una nueva Didáctica de la Ortografía**, escrita y experimentada por una lingüista.

Salvador Alemán Méndez