

a cabo, el componente sociolingüístico no aparece en el estudio de la lengua y se sigue identificando el estudio de la gramática con el estudio de la lengua. Además, otro aspecto desfavorable de este plan de estudios es que, mientras en el anterior se dedicaba un tema a la realidad lingüística, en este se hace de forma muy superficial y breve.

En resumen, sigue existiendo una orientación tradicional y normativa, siguen sin incorporarse al estudio de la lengua las modernas aportaciones de la lingüística moderna y el plano léxico-semántico no existe como tal en el estudio de la Lengua española en el Bachillerato.

Esto último es de suma gravedad, por lo que no hay más remedio que recordar las palabras de M. Seco: "La escasez del vocabulario adquirido en el colegio o en el Instituto por un bachiller español contrasta con la extensión del aprendido en el mismo período por un estudiante francés o alemán. El desarrollo del léxico se obtiene entre nosotros casi al margen de la enseñanza; pues aunque a primera vista pueda parecer que esta, con la amplia terminología científica de cada asignatura, ha de contribuir a la formación de un abundante acervo de palabras en el alumno, lo cierto es que tales términos, muchos de ellos ajenos al habla cotidiana, no llegan a constituir una riqueza positiva para el vocabulario del individuo sino en pequeña proporción. El fruto que en este terreno podría obtenerse del estudio del latín y de las lenguas modernas se ve también empequeñecido y perdido en gran parte, entre otras razones, por el escaso interés que en la enseñanza de la lengua y la literatura suele dedicarse al vocabulario. No quiere decir esto que posean igual caudal léxico el que es bachiller y el que no lo es; aquel supera notoriamente a este. Quiere decir sólo que el vocabulario real asimilado de sus estudios por el alumno de Bachillerato

es inferior al que podría y debería ser" (24).

Esta falta de interés y de metodología en la enseñanza del léxico llega hasta nuestros días y, aún hoy, sigue sin dársele la debida y justa importancia que tiene.

Por esto, habría que ampliar a estos planes de estudios las reflexiones de L. de Brackenbury. Según su opinión sólo una vez que el alumno haya alcanzado un cierto dominio de la lengua podrá ser la gramática un medio eficaz, pero no antes.

Tampoco debe caerse en el extremo opuesto, es decir, eliminar totalmente la gramática, como en el Plan Callejo de 1926.

En este aspecto los trabajos de M. Torner, E. Carrasco Gallego, D. Tirado Beheti y las aportaciones de Fernández Ramírez, A. Zamora Vicente, S. Gili Gaya son más moderadas y eclécticas, teniendo un especial relieve el trabajo de A. Maíllo, Introducción a la didáctica del idioma (1946), en el que propone una enseñanza activa y práctica de la lengua materna, pero sin rechazar totalmente la ayuda de la gramática.

El cuarto y el sexto curso, como ya se ha visto, se dedica a teoría literaria y a la Historia de la literatura, con lo que los defectos que existen en los cursos de primero y segundo siguen sin resolverse.

Resumiendo, podemos afirmar que con el Plan de estudios de 1957 no se avanza nada hacia la concepción de una didáctica moderna para el estudio de la Lengua española en la Enseñanza Media. Las orientaciones siguen siendo demasiado tradicionales y los defectos que habían existido en el Plan de estudios de 1953, como el ya señalado del escaso interés que se dedica al estudio del léxico,

siguen sin solucionarse.

Lo único que se consigue en este Plan de estudios de 1957 es eliminar la asignatura en los cursos tercero y quinto y ampliar su estudio en los cursos primero y segundo.

#### Plan de estudios de 31 de mayo de 1967

En este plan de estudios la asignatura Lengua española vuelve a figurar en los cuatro cursos del Bachillerato Elemental. En los contenidos vuelven a tener, otra vez, una gran importancia la morfología y la sintaxis, con lo que la orientación tradicional sigue siendo vigente. Sin embargo, aparecen ya configurados en este plan de estudios ciertos cambios: la terminología comienza a variar y otros temas que apenas fueron tratados en los anteriores cuestionarios aparecen ahora con la importancia debida. Entre estos temas podemos señalar en el primer curso: El Panorama lingüístico de España. Su justificación histórica. La palabra. Significado de las palabras. Cambios de significación. Composición y derivación.

En segundo curso: Las lenguas románicas. Las lenguas peninsulares. El español fuera de España. Vulgarismos y barbarismos. El teatro. El cine. La radio y la televisión. El periódico.

En cuarto curso: Lenguaje científico, coloquial y literario.

Esto supone para el alumno un mejor conocimiento de un tema tan importante como es el de la realidad lingüística de España y la extensión del español en el mundo, aparte de las diversas variedades geográficas.

El tema del lenguaje científico coloquial y literario es de gran trascendencia porque va a permitir al alumno conocer los distintos tipos de realización del lenguaje, desde la forma más culta a la forma más descuidada y espontánea. En relación con ello aparecerá el concepto de registro y el consiguiente estudio de sus distintas variedades.

Por lo demás, en este cuestionario del Bachillerato Elemental sigue existiendo la laguna del estudio del léxico. Sigue la enseñanza de la lengua subordinada, en cierta manera, a la enseñanza de la gramática, no existe una visión científica de los hechos lingüísticos y de aquí esa ausencia tan importante como es la de la enseñanza del plano léxico-semántico.

Al final de los cuestionarios aparecen, como ya es normal, una serie de orientaciones metodológicas. Primero vienen unas orientaciones metodológicas generales y luego otras más concretas para cada curso, como en otros planes.

Entre las orientaciones metodológicas generales observamos como un hecho muy positivo el que se insista en la expresión oral. Así, se señala como uno de los objetivos de la Lengua española en el Bachillerato Elemental: "Conseguir que el alumno desarrolle su capacidad de comprensión y que se exprese correctamente y con propiedad tanto por escrito como hablando" (25).

En cierto modo es positivo que se insista en la subordinación de la gramática a la enseñanza de la lengua: "La gramática ha de ser, sobre todo, un procedimiento para que los escolares adquieran y perfeccionen su conocimiento del idioma: es éste el objetivo del profesor y no la gramática en sí misma" (26).

Pero, después, se vuelve a caer en una contradicción: "De ahí que la enseñanza de la gramática deba ser normativa, que no se demore en la explicación y dé reglas que los alumnos apliquen con espontánea corrección y que deba fijarse especialmente en la represión o prevención de incorrecciones (vulgarismos, localismos y barbarismos) (27). Es bastante significativo que se emplee, con todo lo que ello conlleva, la palabra represión. Esto, sin duda, evidencia una dimensión excesivamente normativa y estrecha. Se echa en falta un comentario al uso de la palabra represión.

Por un lado, se considera que la gramática no debe estudiarse en sí misma, y por el otro lado, se insiste en el carácter normativo y no descriptivo de los hechos lingüísticos, considerando como incorrección todo aquello que esté fuera del estrecho concepto de la norma.

Se insiste en la importancia del comentario de textos en la clase de Lengua española: "El comentario de textos constituye ejercicio áureo de la clase de español" (28).

Después vienen las orientaciones metodológicas para cada curso. En el primer curso se insiste en el carácter práctico del aprendizaje de la lengua.

"El plan actual se ha formulado con el criterio de que las dos terceras partes de la enseñanza de esta disciplina están dedicadas al aprendizaje práctico de la lengua. De ahí la necesidad de utilizar una abundante selección de textos, que habrá de constituir el centro de interés de la clase" (29).

Hay una ligera alusión al vocabulario: "Se recomienda que todas las lecturas vayan acompañadas de abundantes aclaraciones de palabras, interrogatorios y ejercicios de vocabulario y de gramática" (30).

También hay indicaciones sobre la expresión oral y la ortografía.

"Se realizarán ejercicios de lectura en voz alta para corregir los defectos ortológicos e iniciar a los alumnos en la lectura expresiva". "La expresión oral debe desarrollarse mediante conversaciones sobre las lecturas hechas en clase, cuestiones relacionadas con lo que rodea al alumno, temas de debate propuestos por el profesor o sugeridos por los alumnos, y también mediante resúmenes de narraciones expuestas por los mismos (31). Se observa ya cierta preocupación, como puede apreciarse, por la expresión oral, pero esta sólo se orienta hacia la lengua literaria, olvidándose esta aplicación a otras manifestaciones idiomáticas.

"La ortografía se enseñará en forma eminentemente práctica. El profesor cuidará de que los alumnos que presenten dificultades serias en la adquisición de la ortografía sean reconocidos por el Servicio psicotécnico del Centro para determinar su posible reeducación" (32). Esto es muy positivo pero la realidad es bien distinta al no existir en los centros-servicios de este tipo.

Otro aspecto favorable de las orientaciones metodológicas lo constituye lo siguiente: "Las nociones gramaticales han de ser presentadas, más que por definiciones, por medio de abundantes ejemplos y afianzadas con abundantes ejercicios. Se partirá, siempre que sea posible, de la observación de algún texto" (33).

Tal medida es muy favorable porque se tiende, con claridad, a eliminar el memorismo y a facilitar el aprendizaje de la lengua mediante la práctica.

Las orientaciones metodológicas de segundo siguen siendo, fundamentalmente, las mismas del curso primero

pero insistiendo más en la lectura.

En cuanto a las orientaciones metodológicas para los  cursos tercero y cuarto  se considera el comentario de textos como el eje de la clase.

Al vocabulario se le sigue prestando cierta atención, aunque no exista una auténtica metodología para su enseñanza: "Continuarán en tercero y cuarto los ejercicios de vocabulario, concebidos no sólo como adquisición directa de nuevas voces, sino también como estudio de los procedimientos de formación de palabras, observando, sobre ejemplos, los valores semánticos de determinados sufijos y prefijos" (34).

Como en los cursos anteriores se siguen deduciendo las nociones gramaticales de la observación de los textos.

Se sigue insistiendo, igualmente, en la expresión escrita y oral, y la ortografía sigue siendo centro de especial atención, aunque con un criterio más abierto: "La ortografía no será objeto de ejercicios especiales, pero en un momento habrá de ser cuidadosamente vigilada por el profesor, que atenderá a los casos individuales, ya que las dificultades ortográficas varían de alumno a alumno y se deben con frecuencia a causas de tipo fisiológico, afectivo, etc".

En resumen, podemos apreciar que hay un cierto progreso en la consideración de la orientación didáctica de nuestra lengua materna: el inicio de la preocupación por el vocabulario, la atención que se presta a la realidad lingüística de España, el estudio de los diversos lenguajes: coloquial, literario, científico, etc.

Pero está ausente un planteamiento ordenado y científico en el estudio de la lengua, y el componente socio-

lingüístico, tan importante para estudiar la diversidad social de la lengua, está igualmente ausente, con lo cual sigue existiendo una clara influencia de los planteamientos y principios de la gramática tradicional.

De todas formas, la preocupación por la expresión oral, tanto como por la expresión escrita, tal y como se deduce de la lectura de las orientaciones metodológicas, nos permite asegurar que hay una cierta evolución positiva hacia una concepción más moderna y práctica en la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato.

El COU fue implantado con carácter general en el año académico 1971-72, según Decreto 1485/1971, de 1 de julio, cuyo texto se recoge en 1.18.

La asignatura de Lengua española presenta en este curso una nueva y moderna orientación y se estudia tanto en su aspecto diacrónico como sincrónico.

Las nuevas corrientes de la lingüística moderna son analizadas y, como resultado, la lengua empieza a considerarse ya como un sistema estructurado de signos a través de las unidades lingüísticas: fonema, morfema, palabra, sintagma y oración.

Se insiste asimismo en que el estudio de la lengua materna no es sólo el estudio de la gramática y se considera que el estudio gramatical no conduce, por sí solo, a resultados estimables.

Al léxico se le presta ya una adecuada atención y los ejercicios y actividades que se programan se basan en una nueva metodología activa.

Otro punto importante es el estudio que se hace de las variedades lingüísticas vulgares y dialectales.

Quizá falta, dentro de esta perspectiva, una razonada preocupación por la lengua oral que sigue sin ser estudiada con rigor, pero, de cualquier manera, tanto desde la consideración metodológica como en el mismo tratamiento de la lengua, el cambio es positivo y la visión que se da de la asignatura de Lengua española es coherente con los nuevos principios de la lingüística moderna.

En la Orden de 30 de septiembre de 1970 por la que se dictan normas para la implantación con carácter experimental del Curso de Orientación Universitaria para el año académico 1970-71 (BOE 19-X-1970) se afirma lo siguiente sobre la asignatura Lengua española: "Cultivada para capacitar la expresión correcta y personal en las diferentes áreas culturales y para dominar el idioma con la propiedad requerida por los niveles científicos".

El progreso en la enseñanza de la Lengua española en este nuevo curso es, pues, evidente y aspectos que hasta entonces no habían sido tratados de forma sistemática como los niveles del lenguaje, la lengua oral, la diversidad de textos escritos y la realidad lingüística de España se tratan ahora con una nueva metodología.

#### Plan de estudios de 23 de enero de 1975

Con este plan comienzan los estudios del llamado BUP (Bachillerato Unificado Polivalente). La asignatura de Lengua española sólo se imparte en el primer curso, mientras en el segundo y en el tercer curso lo que se imparte es Literatura española, aunque con el nombre de Lengua española y Literatura.

Después, en el COU (Curso de Orientación Universitaria) vuelve a aparecer la asignatura de Lengua española.

Es en el primer curso de BUP donde vamos a poder ver

una clara evolución en la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato, si comparamos los contenidos y las orientaciones metodológicas de este plan con los contenidos y orientaciones metodológicas de los anteriores planes de estudios.

Antes de entrar en el análisis de los contenidos, podemos observar una novedad importante: la agrupación de las disciplinas por áreas y, por consiguiente, la creación del área de lenguaje.

Del área de lenguaje se dice: "El área del lenguaje tiende a ampliar la capacidad verbal del alumno, tanto en la lengua nacional como en otras lenguas modernas, con el fin de llevarle a adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba.

En íntima conexión con esta tarea, se llevará al alumno al conocimiento e interpretación de las obras literarias, poniendo de relieve los aspectos de la cultura de un pueblo que se manifiestan en el idioma.

Con las lenguas clásicas se pretende conseguir un conocimiento adecuado que permita comprender la cultura clásica en sus principales manifestaciones, tratando de que el hombre contemporáneo asiente su cultura sobre las bases de la civilización originaria y no reduzca su perspectiva a la consideración de un presente aislado" (35).

Por primera vez hay una organización coherente de todas las disciplinas que pertenecen al área del lenguaje y, por primera vez, se pretende coordinar y unificar unos objetivos con la finalidad de perfeccionar la expresión de los alumnos. Esta primera novedad es ya un hecho muy positivo en el nuevo plan de estudios.

El análisis de los contenidos del programa de Lengua española de Primero de BUP nos permitirá llegar a una serie de conclusiones optimistas sobre la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato y su evolución respecto a otros cuestionarios anteriores, pero, igualmente, nos permitirá señalar aquellos aspectos desfavorables que se presentan.

Entre las conclusiones optimistas y favorables podemos enumerar algunas:

Por vez primera se observa que en la configuración de los contenidos hay una estructura, hay una distribución de estos contenidos, siguiendo los planos de la lengua: el fonético-fonológico, el morfo-sintáctico y el léxico-semántico.

Se incorporan a los programas los resultados de la Lingüística como ciencia del lenguaje y se parte de un orden metodológico.

Va hemos podido ver cómo en los programas anteriores la orientación en el estudio de la lengua materna seguía siendo muy tradicional y poco innovadora. Como afirma J. Tusón: "Los conocimientos lingüísticos deben desempeñar un papel relevante en la enseñanza de las lenguas y, más en concreto, en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de la propia lengua. Son estos algunos de los terrenos en los que la lingüística puede considerarse como ciencia aplicada... Y lo único que habremos de pedir a esta ciencia es que suministre respuestas adecuadas a cuestiones como estas: qué es el lenguaje, cuál es su estructura, cómo se adquiere, cómo se usa, qué relaciones existen entre las lenguas, etc. (36).

Todos estos planteamientos son realmente favorables y habría que preguntarse si tras la aplicación de los

principios de la teoría lingüística a los programas de BUP estos se han llevado a la enseñanza de una manera coherente con las exigencias de la didáctica de la lengua materna.

Hemos dicho que el programa presenta una estructuración y un orden y toda una serie de aspectos positivos. Uno de estos aspectos favorables es la consideración de que el lenguaje es, ante todo, oral; sabemos hablar antes que escribir y la humanidad ha utilizado, durante mucho tiempo, las lenguas sin que existiese la escritura. La aplicación de esta consideración a la enseñanza supone, ciertamente, una clara evolución en los planteamientos y la superación de un error del pasado en el estudio de la lengua, al relegar el estudio del lenguaje oral y subordinarlo todo al estudio de la lengua escrita.

En general, en los contenidos se incluyen todas las aportaciones de la Lingüística. Distinción entre lenguaje, lengua y habla. Los conceptos de sistema, norma y habla. La consideración de la lengua como un sistema organizado de signos. La distinción entre lengua, dialecto y habla local.

La incorporación de otros temas como La lengua y su diversidad social: su tipología, Niveles de uso del lenguaje, Lengua oral y lengua escrita, sus variedades, Los lenguajes específicos, Lenguaje técnico y científico, La lengua y los medios de comunicación social, representa un avance en la concepción de la lengua y cubre aquellas lagunas que la gramática tradicional no estaba en condiciones de aportar. Después de estos temas, la organización atiende a los tres planos: El plano fonético-fonológico, el morfosintáctico y el léxico-semántico.

Está claro que este programa está presidido por una concepción científica del estudio de la lengua, como ins-

trumento de comunicación, y el factor social, olvidado antes, se incorpora como un factor decisivo en la estructura de la lengua. De esta manera se estudia esta en sus variantes geográficas, sociales y estilísticas. Se tienen en cuenta los principales niveles de lengua, desde el culto al vulgar.

Todo ello permite al alumno conocer la lengua en sus auténticas realizaciones y no en su dimensión exclusivamente normativa, como ocurría anteriormente.

Otro factor importante es la atención que se le presta al estudio del léxico, que hasta ahora había sido muy poco estudiado. Una serie de temas como: La palabra como unidad lingüística, Significante y significado, Clases de palabras, El léxico: elementos constitutivos del español, La formación de palabras, Procedimientos, Niveles léxicos, Tecnicismos, cultismos, vulgarismos, eufemismos y tabúes verbales, La significación de las palabras, La polisemia, La sinonimia, La antonimia, La homonimia, Los valores semánticos, Contexto y situación, Denotación y connotación demuestran la importancia que se concede al estudio del léxico en este nuevo Plan de estudios de 1975.

Sin olvidar la importancia de los otros dos planes de la lengua: el fonético-fonológico y el morfosintáctico, el estudio del léxico es fundamental en el aprendizaje de la lengua materna. De nada sirve memorizar muchos conceptos nuevos, hacer muchas prácticas de análisis sintáctico si luego el vocabulario del alumno es pobre y su expresión oral defectuosa.

El estudio de la fonética y la fonología se hace, igualmente, con una orientación científica: por fin se distingue la primera de la segunda, ya que hasta ahora había venido existiendo la confusión. Por ello, también

se diferencia entre sonido y fonema y se estudia el sistema fonológico del español.

Al estudio de la morfosintaxis se incorporan y aplican, según el manual, los principios estructuralistas y generativistas, y la terminología cambia totalmente con respecto a la de la gramática tradicional.

Ahora los conceptos de morfema, monema, lexema, palabra, lexía, sintagma, oración, párrafo, texto sustituyen a los conceptos tradicionales de raíz, desinencia, etc., y, por consiguiente, las definiciones de las partes de la oración y de la oración gramatical también cambian.

Así base, base léxica, semantema, morfema léxico y lexema son distintas formas de denominar a la raíz; morfema, morfema gramatical y morfema flexivo corresponden a lo que antes era terminación y desinencia. Esto, en cierta forma, y como veremos, creó la confusión entre los alumnos y entre los profesores en un primer momento.

Las definiciones de oración son variadas, según el criterio elegido. Una definición que se extendió fue la que consideraba a la oración como la menor unidad de habla delimitada por una inflexión terminal de la entonación.

Las definiciones de las partes de la oración cambian de manual a manual. No existe una unidad de criterios y hasta que el seminario cambie un año el libro de texto para que también cambien los conceptos y las terminologías. El desconcierto entre alumnos y profesores ha sido manifiesto y este conglomerado de terminología llega a perjudicar seriamente la enseñanza de la Lengua española, de forma que suele ocurrir que el alumno llega a memorizar un número indeterminado de conceptos y términos y, sin embargo, domina cada vez menos la expresión oral y escri-

ta, hecho que constituía uno de los objetivos más importantes de este Plan de estudios de 1975.

Pero esto, en un principio, era lógico porque el cambio de los principios de la gramática tradicional por los de la lingüística moderna y su aplicación práctica a la enseñanza necesitaba un tiempo prudencial. Lo ilógico hubiera sido que después no se hubieran tomado medidas para evitar este desconcierto; de todas formas una consecuencia positiva es que el profesorado de Bachillerato es cada vez más consciente de este problema y en ello trabaja.

M.D. Pascual Saldaña ha señalado lo siguiente: "No se trata de formar científicos de la lengua o eruditos de la literatura; se trata simplemente de inculcarles que para su formación personal necesitan el hábito de leer y la expresión oral.

Importa poco que el alumno conozca fechas, datos y títulos de obras, eso lo irá aprendiendo a medida que lea; lo esencial son las obras en sí mismas, leerlas y saber leerlas. El contenido de disciplinas como Lengua y Literatura españolas es amplio: enseñanza de lectura, escritura, vocabulario, expresión oral, expresión escrita, comprensión, síntesis, teoría de la lengua, historia de la literatura, crítica. La enseñanza de la lengua y la literatura debe partir de la propia experiencia; a partir de ahí, gracias a la reflexión y capacidad de abstracción, nacerá la teoría" (37).

Algo de lo que dice M.D. Saldaña ha ocurrido: posiblemente, en un primer momento, en los primeros años del BUP nos dedicamos los profesores a dar clases "universitarias", a dar una serie de apuntes sobre la teoría lingüística y así, rápidamente, pudimos comprobar cómo nuestros alumnos sabían quién era Chomsky o quién era Saussure, pero no sabían ni escribir bien ni hablar bien.

También es cierto que en estos primeros momentos se produjo una cierta desconexión con la Enseñanza General Básica y ello repercutió en el bajo rendimiento de los alumnos en la asignatura de Lengua española en el BUP y, por el otro lado, la Universidad se preocupaba por orientar los contenidos de COU, pero no promovía un plan serio de didáctica de nuestra lengua en el Bachillerato, cosa que ahora sí está empezando a hacer.

Otro factor que influyó en la baja calidad de la enseñanza de la Lengua española en el BUP es que muchos profesores tuvieron que cambiar sus esquemas, basados en la gramática tradicional, para explicar las nuevas concepciones de la lingüística moderna.

Nosotros seguimos pensando que la influencia de la lingüística en la enseñanza de la lengua materna ha sido muy positiva y que, tras esta etapa de excesiva teorización, empiezan a recogerse los frutos de esta influencia, sobre todo, y en particular, de los logros de la Lingüística aplicada, porque todos los profesores tenemos ya muy claro que lo que realmente -y por encima de la teoría- hemos de enseñar a nuestros alumnos es el conocimiento práctico de la lengua y su funcionamiento.

"La lengua es una institución humana; no es un objeto natural, sino un objeto histórico, y además, un instrumento de comunicación. Pero tal instrumento, para que cumpla sus fines, debe estar constituido de manera que todos los usuarios conozcan cómo es y cómo funciona, de qué partes consta y para qué sirve cada una. Por eso es importante saber en qué medida el niño conoce la fonología, lo esencial de la morfología y la sintaxis; saber en qué grado conoce también el léxico, aunque quizá aquí es donde el aprendizaje de una lengua nunca se considera terminado", escribe C. Díaz Castañón, en Vocabulario básico del

español y sus aplicaciones a la enseñanza (VI Plan Nacional de Investigaciones Educativas. ICE de Oviedo) (38).

Es decir, que -y eso lo sabemos- uno de los requisitos fundamentales para poder enseñar bien la Lengua española en el Bachillerato es, precisamente, conocer bien la lengua de nuestros alumnos, sus registros, las peculiaridades lingüísticas del entorno.

Sobre la necesidad de una unificación de la terminología, que tan ligada va a la mejora del rendimiento en la asignatura, volvemos a recordar las palabras de G. Salvador: "En buena medida nuestros problemas terminológicos proceden de una consideración de la terminología como parte integrante del sistema lingüístico que se estudia y no como un instrumento para hablar de él" (39).

Un aspecto que ha de ser considerado para mejorar la enseñanza de la Lengua española en el BUP es la coordinación programada con la EGB; por ello remitimos al programa coordinado EGB-BUP, de Lengua y Literatura españolas, que publicó el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura (Badajoz, 1982).

¿Qué creemos, entonces, que ha fallado en este nuevo plan de estudios?

Quizá, en un principio, la falta de adaptación a las nuevas orientaciones de la lingüística moderna y, por ello, se cayó en una excesiva teorización que provocó un desorden terminológico y teórico, quedando perjudicada la orientación práctica de la asignatura.

Este desorden se acrecentó por la falta de coordinación con la EGB, de tal forma que los alumnos llegaban, en muchos casos, al Instituto con una falta absoluta del conocimiento del idioma.

Orientaciones metodológicas. En el plan de estudios de BUP, tras el cuestionario vienen una serie de orientaciones metodológicas, que, como todas, están bien concebidas.

Así se señala que "la finalidad primordial de la enseñanza de la lengua y literatura en el primer curso es aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica y alcanzar un grado de sistematización de su estudio que permita fijar los niveles de expresión y comprensión adecuados al Bachillerato.

El equilibrio entre el estudio gramatical y el uso reflexivo y creador de la lengua debe lograr que el alumno descubra la relación existente entre la descripción del sistema y las diferentes realizaciones del mismo.

La metodología debe ser esencialmente activa, de modo que no exista nunca una separación entre la consideración de la lengua como sistema, y la comprobación empírica de los fenómenos descritos, en la realidad de la comunicación lingüística.

Los ejercicios prácticos de expresión y comprensión oral y escrita serán constantes y adecuados a la altura de los contenidos científicos y culturales del primer curso de Bachillerato. En este sentido, se recomienda establecer un cierto contacto con temas y materias propias de otras asignaturas del mismo (40).

El espíritu de estas orientaciones metodológicas, como podemos comprobar, es realmente bueno. Se insiste en una metodología activa. Se insiste en la expresión oral y escrita y se propone que el estudio de la lengua se haga desde una clara línea científica, y se recomienda que a partir del conocimiento de la lengua como sistema se establezca un cierto contacto con las demás asignaturas, hecho

este que es altamente positivo, pues no olvidamos que, sobre todo en materia de léxico, es fundamental que exista esta coordinación.

A esto hay que darle su justo valor, porque no hay que olvidar que muchos alumnos fracasan, en ocasiones, en las diversas asignaturas, precisamente por la falta de entendimiento de ciertos aspectos y definiciones. El alumno pierde demasiado tiempo en atender estos conceptos y estas definiciones por su pobreza de vocabulario y la falta de dominio del léxico.

Por ello, el programa de Primero de BUP dedica un importante apartado a este plano de la lengua. Insistir en él es algo imprescindible si realmente queremos que nuestros alumnos lleguen a ese dominio práctico de la lengua que tanto se aconseja y se repite en las diversas orientaciones metodológicas, órganos de la Inspección de Bachillerato, etc.

En el BOE de 17 de marzo de 1978 aparece el programa de Lengua española del actual COU. Tras la enumeración de los distintos temas vienen unas orientaciones metodológicas, de las que podemos deducir diversas conclusiones:

- El estudio de los textos se hará a partir de textos literarios, textos escritos no literarios (técnicos y científicos, jurídicos y administrativos, periodísticos y publicitarios, humanísticos) y textos orales, con lo que se acaba el predominio tradicional de los textos literarios.
- Se estudia la estratificación del uso lingüístico: diversidad de situaciones en el acto de la comunicación oral (coloquial, familiar, expositiva, dialéctica, etc.). Niveles socioculturales en el uso lingüístico.
- La situación lingüística de España en la actualidad.
- Los ejercicios se hacen igualmente sobre textos literarios, no literarios y textos orales.

Todo ello supone un indudable avance metodológico en cuestiones tan importantes en la enseñanza de la lengua como son la lengua oral, la lengua escrita no literaria, los registros lingüísticos y la realidad lingüística de España.

Problema distinto es el de si tales disposiciones metodológicas se llevan o no a la práctica de la forma más adecuada.

#### La asignatura de Lengua Española en la Reforma de Enseñanzas Medias

Con el nuevo plan de estudios la asignatura de Lengua española sale fortalecida tanto en la teoría como en la vertiente práctica. Así, al menos, se desprende del análisis de las orientaciones metodológicas, ya que en la programación se estructuran y desarrollan objetivos de carácter general y objetivos específicos, que anteriormente no se habían tratado.

La lengua hablada y la lengua escrita no literaria son objeto de una atención especial, con lo que se intenta acercar la lengua más inmediata directamente al alumno, desarrollando la capacidad de este para intervenir en situaciones comunicativas formalizadas (coloquios, debates, mesas redondas, etc.), analizar textos de distinta naturaleza, a utilizar el lenguaje de los medios de comunicación audiovisuales, comprensión de mensajes orales, etc.

Todo esto representa, sin duda, una gran evolución en los planteamientos metodológicos de la asignatura, pero, además, se pretende conseguir una serie de objetivos específicos:

- Distinguir, respetar y valorar todas las formas de expresión y las peculiaridades lingüísticas de España.
- Conocer las variedades diastráticas y diafásicas, y ser capaz de adecuar la expresión a la situación comunicativa.
- Enriquecer el vocabulario a partir de los textos utilizados (41).

Esta evolución se manifiesta en un hecho bastante significativo y es el siguiente: la presencia de las aportaciones fundamentales de la Lingüística aplicada en la enseñanza de la lengua materna. En principio, esta puede ser la razón de que, por lo menos en sus planteamientos, este nuevo plan de estudios dé solución a ciertos problemas que tenía sin resolver la didáctica de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato. Por esto, a lo largo de nuestro trabajo volveremos a referirnos a estos importantes objetivos que se pretenden conseguir a través de la Reforma de Enseñanzas Medias en la Asignatura de Lengua española.

### Conclusiones

La enseñanza de la asignatura de Lengua española, como hemos podido ver a través de los planes de estudios que han estado vigentes en el siglo XX, ha ido evolucionando positivamente hasta llegar hasta nuestros días.

Es cierto que ha habido fallos y lagunas que han sido motivados por diversas razones. Así, desde el punto de vista lingüístico, uno de los fallos que hemos observado ha sido la reducción, en muchas ocasiones, de la enseñanza de la lengua a la enseñanza de la gramática, la falta de una mínima planificación en la enseñanza del vocabulario y el desajuste entre los planos que componen la lengua. Por eso, M. Seco ha podido decir que "el desarrollo del

léxico se obtiene entre nosotros casi al margen de la enseñanza, por el escaso interés que suele dedicársele" (42).

Otros fallos recaen ciertamente en la estructuración de los métodos y programas oficiales, en los libros de texto y en los profesores, porque -como indica también M. Seco- "sería equivocado e injusto atribuir a una sola causa el fracaso que se acusa en la enseñanza de la lengua" (43).

La falta de la dimensión práctica ha constituido otro de los defectos; pero si repasamos las orientaciones metodológicas que sustentan estos planes de estudios nos daremos cuenta de que se insiste en que estos deben tener una orientación práctica; lo que ocurre es que no se ha llevado a cabo este consejo y hoy en día creemos que casi todos los seminarios didácticos de Lengua española tienen una gran preocupación por la programación de las actividades y ejercicios prácticos en estrecha coordinación con la teoría.

M. Seco llega a la conclusión "de que es imposible achacar el fracaso de la enseñanza de la asignatura de Lengua española al supuesto o real desacierto de unos planes oficiales" (44).

Y aunque él cita, como objeto de las crítica, los planes de estudios de 1938, 1953 y 1957, se pregunta: "¿Pusieron los profesores plenamente en práctica el Plan 1953?" (45).

Nosotros estamos de acuerdo con M. Seco y consideramos que, en ocasiones, no se han llegado a aplicar, como debieran, las orientaciones metodológicas.

De todos modos, el hecho de que en el plan de estudios, que emana de la Reforma de las Enseñanzas Medias,

se tomen en consideración aspectos antes olvidados como el estudio del léxico, de la lengua oral, de los registros lingüísticos, de las variedades diastráticas y diafásicas, de los textos escritos no literarios, del lenguaje de los medios de comunicación, indica, con transparente claridad que se ha dado una evolución positiva -muy positiva- y que, por fin, en nuestro país se han incorporado a esta enseñanza los logros de la Lingüística aplicada.

Por consiguiente, tras el recorrido por las orientaciones metodológicas, programas y métodos de los distintos planes de estudios, nuestra conclusión es que el panorama actual de la enseñanza de nuestra lengua materna en el Bachillerato es bastante alentador, porque se ha aprendido la lección y se ha trabajado para poner remedio a la mala situación en que se encontraba, y en gran parte, sigue encontrándose hoy.

### 3. Metodología

Son varios los puntos que habremos de tratar en este apartado dedicado a la metodología. Pero antes de entrar en ello conviene dejar claro qué es lo que entendemos por metodología.

Creemos que cualquier asignatura necesita para su enseñanza una metodología. Esta debe consistir en la manera ordenada de vertebrar los conocimientos, en nuestro caso lingüísticos, las actividades y ejercicios, con el fin de posibilitar un adecuado aprendizaje de la asignatura.

En el caso de la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato no son muchos los estudios dedicados a su metodología, estos son más bien escasos y sólo últimamente existe una seria preocupación por este aspecto tan

importante.

De todos modos, si la finalidad de nuestro trabajo es hacer un estudio sobre la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato durante el siglo XX, lo lógico es que para el estudio de la metodología sea necesario cotejar las orientaciones metodológicas de los distintos planes de estudios que ha habido durante el presente siglo.

Este es, creemos, el mejor procedimiento para que podamos llegar al establecimiento de unas conclusiones que nos permitan señalar cómo ha sido realmente explicada la asignatura desde comienzos de siglo hasta el momento actual, en que se está poniendo en práctica un nuevo plan de estudios en la Enseñanza Secundaria con la Reforma de las Enseñanzas Medias.

Desde el comienzo de los planes de estudios hasta las recientes orientaciones metodológicas de la Reforma de Enseñanzas Medias en las que se indica que "esta materia tiene como fin desarrollar la capacidad del alumno para expresarse oralmente y por escrito de manera correcta y para comprender y analizar los mensajes lingüísticos" el camino ha sido largo.

Como prueba de esta falta de preocupación por la metodología, observamos que hasta el Plan de estudios de 12 de junio de 1953 no aparece como tal un apartado dedicado íntegramente a Orientaciones metodológicas.

Hasta este plan de estudios sólo se daban recomendaciones aisladas y poco profundas, que insistían poco en los aspectos metodológicos y didácticos de la asignatura.

Ello indica que la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato ha sido poco científica y poco didác-

tica, aunque surjan las excepciones y nos encontremos libros de texto y orientaciones aisladas de planes de estudios de principios de siglo donde se observe una gran preocupación pedagógica.

Después de estas consideraciones pasamos ya a señalar los rasgos más relevantes de las diversas orientaciones metodológicas.

De este estudio se desprende que la enseñanza de la asignatura ha girado fundamentalmente en torno a textos literarios, como ya se ha indicado anteriormente.

"Como en los casos anteriores, el eje de la clase debe ser la lectura comentada de textos. Téngase en cuenta siempre que la verdadera finalidad de ésta no es la de servir de mero ejemplo de la doctrina señalada en los cuestionarios, sino la de contribuir a la formación de la personalidad del alumno, Los fragmentos literarios que han de acompañar a las lecciones del curso..." (46).

Estas afirmaciones, entre otras, entresacadas de los distintos planes de estudios muestran esa tendencia que ha existido en basar la enseñanza de la lengua en el Bachillerato en los textos literarios.

Aparte de que haya habido referencias esporádicas a la lengua hablada en algunos planes de estudios, hasta el Plan de estudios de 23 de enero de 1975 no existe una clara mención al estudio de la lengua oral.

Así, entre las orientaciones metodológicas para la asignatura de Lengua española en Primero de BUP aparece: "Los ejercicios prácticos de expresión y comprensión oral y escrita serán constantes y adecuados a la altura de los contenidos científicos y culturales del primer curso de Bachillerato" (47).

Sin embargo, sigue existiendo, aunque no tanto como en anteriores planes de estudios, cierta preferencia por el lenguaje literario sobre cualquier otro tipo o manifestación lingüística. "El criterio primordial que debe regir la selección de textos será el que estos constituyan centros de interés para estimular el gusto por la lectura" (48).

Y está bien esta preferencia, pero sin olvidar que la lengua escrita no sólo es la lengua literaria. Otros textos escritos, no literarios, enriquecerán, sin duda, la formación lingüística de los alumnos: administrativos, periodísticos, publicitarios, científicos, etc.

En los documentos de la Reforma de las Enseñanzas Medias aparece ya suficientemente clarificado el tema. Se ha tardado en llegar a reconocer la importancia de la lengua hablada en la enseñanza de la lengua materna en nuestro país, pero, al fin, parece que se ha llegado a concederle la auténtica importancia que tiene.

De este modo, a la hora de señalar en La Reforma los objetivos para la asignatura de Lengua española se especifican unos objetivos de carácter general para la lengua hablada y otros para la lengua escrita. Entre estos objetivos aparecen: "Desarrollar la capacidad para intervenir en situaciones comunicativas formalizadas (coloquios, debates ...), desarrollar la capacidad para la comprensión de mensajes orales, analizar y utilizar el lenguaje de los medios de comunicación audiovisuales" (49).

También supone, en relación con los anteriores planes de estudios, un indudable avance metodológico la siguiente consideración: "El propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevar a los estudiantes a un co-

nocimiento reflexivo del idioma, a la valoración de la modalidad lingüística correspondiente, a un dominio adecuado del vocabulario y a una utilización creativa de la lengua" (50).

Esta otra orientación demuestra que no sólo el lenguaje literario será el centro de atención del estudio: "El trabajo en esta materia se sustentará en el análisis y elaboración de textos orales y escritos, de naturaleza diversa" (51).

Otro de los aspectos que hay que subrayar en el estudio de la metodología ha sido el predominio de la gramática en distintos planes de estudios, como ya hemos visto anteriormente.

En el Plan de estudios de 31 de mayo de 1967, dentro de las orientaciones metodológicas, aparece un apartado sobre este aspecto.

De estas consideraciones se puede sacar la conclusión de que en este plan de estudios se reconsidera el predominio de la gramática en la didáctica de la asignatura, pero lo que parece muy positivo, en principio, no lo es tanto si tenemos en cuenta que se sigue defendiendo un método normativo en exceso, prescriptivo y, en absoluto, descriptivo, y para nada se hace alusión a las variedades sociales, geográficas y diastráticas de la lengua.

Tampoco se hace una especial mención a la importancia del léxico. Pero este aspecto será tratado en otro apartado.

En el Plan de estudios de 12 de junio de 1953 lo único que se dice sobre la gramática en las orientaciones metodológicas, como también hemos visto, es lo siguiente: "El carácter eminentemente práctico que deben tener los estudios de la propia lengua y literatura, en la Enseñanza

Media, exige que la teoría gramatical se desarrolle sobre ejemplos concretos".

En el Plan de estudios de 23 de enero de 1975, que es el primero en el que se insiste en el carácter científico de la enseñanza idiomática, no se hace ninguna consideración especial sobre la gramática.

En el documento sobre la Reforma, dentro de los objetivos específicos, hay un punto sobre la gramática, es el siguiente: "Reconocer y utilizar las estructuras gramaticales, y ser consciente de su valor expresivo" (52).

Esta consideración resulta distinta en su concepción a otras anteriores, ya que a la gramática se le confiere un claro valor práctico.

Un defecto, por consiguiente, evidente en gran parte de los planes de estudios ha sido precisamente el subordinar la enseñanza de la lengua a la enseñanza de la gramática.

"Con el correr de los siglos se asignó a las gramáticas tradicionales otra función: regular los usos orales. Así es corriente que las gramáticas académicas (y las que de ellas derivan) se presenten como 'el arte de hablar y escribir correctamente', lo que quiere decir 'de acuerdo con los usos de los buenos escritores'" (53).

Si estas palabras de J. Tusón corroboran lo que hemos dicho, estas otras dejan claro que los textos literarios han sido en la enseñanza de la lengua materna el centro en torno al cual giraba esta. "Esta nueva orientación de los objetivos fue fruto de la ignorancia y suponía desconocer que las condiciones del lenguaje oral y del escrito son distintas. De modo que pretender regular el habla a partir de los textos literarios se nos antoja hoy abusivo

y radicalmente inadecuado. Además, los autores propuestos como modelos pertenecían a etapas alejadas en el tiempo (Cervantes, Quevedo, Góngora, etc.) y esto muy dudosamente puede servir como patrón para los usos orales" (54).

Habría que volver a insistir, después de esta cita, en que uno de los principales defectos de la metodología de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato ha sido la de basar la enseñanza de la lengua en la gramática y en los textos literarios, como si acaso estos fueran la única manifestación lingüística.

En consecuencia, otros textos escritos y la lengua hablada han estado ausentes de los planteamientos metodológicos de la asignatura, salvo excepciones, pero de todas formas, cuando en los planes de estudios anteriores al de 1975 se le prestaba alguna atención, tanto a los demás textos escritos no literarios como a la lengua hablada, ello se hacía de forma marginal y poco científica.

"La mejor prueba de que la comunicación oral es la básica la encontramos en el hecho de que todo el mundo habla (y escucha), pero -lamentablemente- no todos escriben y leen. Los hablantes que no han tenido la oportunidad de aprender el sistema artificial de comunicación que es la escritura, ni podrán leer los periódicos, ni escribir cartas o cheques, pero siguen comunicándose a través de la lengua hablada. Esta perspectiva suele olvidarse con demasiada frecuencia", afirma H. López Morales (55), y nosotros añadiríamos que este olvido en la enseñanza de la Lengua española ha sido, como se puede apreciar a través de las orientaciones metodológicas de los distintos planes de estudios, casi total.

El trabajo, ya citado, de F. Gallego Díaz es de una gran importancia porque refleja con absoluta certeza el hecho de que la enseñanza de la lengua, a través de los

libros de texto, se ha basado casi enteramente en textos literarios y se ha ignorado el estudio de la lengua oral. Por ello el autor de este artículo, tras haber analizado una serie de manuales de Primer curso de BUP, propone que la enseñanza de la lengua tenga en cuenta tanto los textos orales como los textos escritos y propone los siguientes tipos de textos orales:

- a) Grabaciones "modelo": conferencias, discursos, recitación de poemas, lecturas de textos literarios. La finalidad de estas grabaciones es que el alumno mejore la pronunciación, la entonación, etc., y al mismo tiempo adiestrar su capacidad de comprensión oral.
- b) Grabaciones de la radio y televisión. La función de estas grabaciones es doble: combatir las corruptelas idiomáticas de un lado y conocer ambos medios de comunicación por otro.
- c) Grabaciones realizadas por los propios alumnos.

Entre los textos escritos propone:

- a) Textos literarios modelos de distintas formas de expresión.
- b) Textos literarios que reflejan la lengua hablada.
- c) Textos periodísticos.
- d) Textos pertenecientes a los lenguajes específicos.
- e) El tebeo o "cómic".

El autor concluye: "Debemos extraer, de todo ello, una idea fundamental: en la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato se ha entendido muy restrictivamente la palabra texto; por tal se tenían sólo los textos escritos y literarios. Nuestra propuesta parte de una consideración más amplia: textos orales y escritos, no exclusivamente literarios" (56).

F. Gallego Díaz señala además en este estudio los defectos de la enseñanza de la asignatura Lengua española en el actual plan de estudios y, sobre todo, cuestiona el criterio de la selección de los textos para la parte

práctica y se pregunta: "¿Por qué dar primacía -siguiendo las orientaciones metodológicas- a los textos que estimulen el gusto por la lectura?". Y a continuación afirma: "Pero además, al limitarse los textos al ámbito literario, se ha incurrido, a nuestro juicio, en un grave error, pues quedan al margen otras manifestaciones de la lengua cuyo conocimiento es imprescindible para conseguir que el alumno aprenda a servirse de ella. Procede, por tanto, una revisión de los criterios para la selección de los textos en la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato y para ello conviene, previamente, conocer qué textos se utilizan en la actualidad, cómo se seleccionan y a qué actividades se destinan" (57).

Este mismo estudioso, después de efectuar el análisis de diez libros de texto de Lengua española de Primero de BUP y de comprobar estos defectos en la selección de los textos, llega al punto más negativo de sus conclusiones, cuando analiza los textos que se han seleccionado para el tema de las variedades y registros lingüísticos y señala textos de C. Arniches y de los hermanos Álvarez Quintero y junto a ellos fragmentos de El libro de Tip y Coll, Luces de Bohemia, La tesis de Nancy, Don Segundo Sombra, Campos de Níjar, La Culta Latiniparla, L'Observatore Forgiato y pasajes de obras de Ortega y Gasset, Jardiel Poncela, Umbral y Chumi Chúmez. Todos ellos son textos literarios.

El autor, entre sus conclusiones, señala: "Resulta evidente que la selección de textos está estrechamente relacionada con la finalidad que perseguimos al utilizarlos, porque los textos han de servir para acercar al alumno a la realidad lingüística que vive y no, como se ha venido haciendo, para despertar su interés por la lectura. Consecuentemente habrá que trabajar con textos de todas las modalidades, variantes y registros lingüísticos y ello

significa, entre otras cosas, la incorporación de textos orales en la enseñanza de la asignatura Lengua española" (58).

El autor considera acertadamente que, hoy en día, la forma oral de la lengua constituye el mayor porcentaje de los medios de comunicación y que, sin embargo, la expresión oral suele abandonarse en nuestra actividad docente y que somos -los profesores de Lengua española- más permisivos y tolerantes con las incorrecciones y defectos cometidos en la expresión oral que en la escrita.

Por ello recomienda que el profesor incorpore a la clase de lengua -de Lengua española- el magnetófono y otros medios como la radio, la televisión y el vídeo, medios que se utilizan en la enseñanza de las lenguas y que, incompresiblemente, no se utilizan en la enseñanza de la Lengua española.

Ello no iría en detrimento de la lengua escrita porque, según este profesor, nunca se insistirá lo suficiente en la necesidad de una continua acción pedagógica sobre la lengua escrita, pero, con la salvedad -sigue el autor- de que no hay que identificar textos escritos con textos literarios. Es necesario, por el contrario, establecer una tipología de los textos escritos para que puedan ser estudiados en la clase de Lengua española.

Todas estas consideraciones: la incorporación de los textos orales a la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato y la necesidad de que el estudio de los textos escritos no se circunscriba sólo a textos literarios, sino que la diversidad de los propios textos escritos sea y constituya una realidad en la clase, son tan acertadas como imprescindibles en la enseñanza de esta asignatura.

Por ello hay que resaltar que los manuales -ni siquiera los actuales- han dado respuesta a estos planteamientos. Esto también nos demuestra la gran responsabilidad que encierra la publicación de un libro de texto, si realmente se quiere que ese libro dé respuesta a todos los planteamientos que hemos indicado para mejorar la enseñanza de la lengua materna.

#### El estudio del léxico según las orientaciones metodológicas de los planes de estudios

Como ya ha quedado de manifiesto, el léxico -aspecto tan importante en el estudio de la lengua- ha sido tratado de forma bastante incompleta en la enseñanza de la asignatura de Lengua española.

El Plan de estudios de 20 de septiembre de 1938 seguía insistiendo en el estudio de los textos literarios, pero no se hacía mención alguna al léxico.

En las orientaciones metodológicas para tercero y cuarto curso del Plan de estudios de 12 de junio de 1953 se dice: "Continuarán los ejercicios de lectura, léxico, análisis, recitación, redacción y dictado como en cursos anteriores" (59). Pero, como puede observarse, no hay nada especial, ni relevante.

En el Plan de estudios de 31 de mayo de 1967, en las orientaciones metodológicas para los cursos tercero y cuarto se afirma: "Continuarán en tercero y cuarto los ejercicios de vocabulario, concebidos no sólo como adquisición directa de nuevas voces, sino también como estudio de los procedimientos de formación de palabras, observando, sobre ejemplos, los valores semánticos de determinados sufijos y prefijos. Además, los alumnos se ejercitarán en constantes prácticas de formación de nombres abstractos

partiendo de nombres abstractos. Igualmente es necesaria la frecuente consideración de sinónimos (observando los posibles matices diferenciales), antónimos y familias de palabras. El uso del diccionario debe ser cotidiano en la clase" (60).

En este último plan de estudios puede verse ya una cierta preocupación por el léxico, como se deriva de la lectura de estas orientaciones metodológicas.

En el Plan de estudios de 1975, al establecerse la consideración científica de la lengua y su correspondiente estudio en los diversos planos: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, el léxico se estudia ya de una forma ordenada y sistemática.

En el nuevo Plan de estudios que aparecerá con la aplicación de la nueva Reforma de Enseñanzas Medias, el léxico gozará ya de una atención especial que debe corresponderse con una adecuada estructuración y distribución de los contenidos.

Así, al tratar los objetivos del estudio léxico-semántico, se proponen las siguientes observaciones:

- El alumno maneja el vocabulario con precisión.
- Atiende a la expresividad en el uso del léxico.
- Utiliza el léxico con propiedad.
- Evita muletillas, frases hechas, repeticiones y "palabras comodín", que empobrezcan el mensaje.
- Evita redundancias innecesarias de palabras, ideas, etc.
- Hace uso de un vocabulario variado, cuya naturaleza guarda relación con el carácter y el contenido del mensaje.
- Evita el uso de extranjerismos no generalizados (61).

Si hacemos un estudio comparativo entre los diversos planes de estudios veremos cómo precisamente en el esquema de esta nueva Reforma se observa una gran evolución en el trato que recibe el léxico, hecho que debe manifestarse de forma coherente en la parte práctica de la asignatura, de tal manera que la teoría y la práctica conduzcan al mismo resultado: el dominio de la lengua.

#### El comentario de textos según las orientaciones metodológicas

Las distintas orientaciones metodológicas nos van a ofrecer una panorámica de cómo ha estado concebida la técnica del comentario de textos en los diversos planes de estudios y cómo ha ocupado un papel fundamental en la metodología de la asignatura de Lengua y Literatura.

Pero un hecho que ha quedado suficientemente claro es que casi siempre el comentario de textos ha girado en torno a textos literarios.

De las orientaciones metodológicas del Plan de estudios de 12 de junio de 1953 recogemos el siguiente párrafo: "De ahí el sentido pragmático del presente Cuestionario, que reduciendo al mínimum el acervo de nociones abstractas y de datos memorísticos, amplía proporcionalmente sus exigencias en cuanto a lecturas comentadas y ejercicios escritos de toda índole, siempre a la vista de textos cuidadosamente sacados de las obras maestras de la Literatura" (62).

Es ello una prueba que nos confirma el carácter específicamente literario del comentario de textos. Los textos escritos no literarios y los textos orales seguían sin ser tenidos en cuenta en el comentario.

En el Plan de estudios de 31 de mayo de 1967 se insiste en el carácter literario de los textos pero con ciertas novedades que favorecen la expresión oral y el léxico. "El comentario de textos -se afirma en las orientaciones metodológicas para primer curso- deberá dar ocasión a abundantes ejercicios de conversación en que se haga reaccionar personalmente al alumno frente a cualquier estímulo del texto" (63).

Se programan en torno a estos comentarios de textos ejercicios de vocabulario y cuestiones gramaticales. "El comentario de textos debe comenzar aclarando el significado de todas las palabras en el contexto y las posibles dificultades gramaticales", se afirma (64).

De todo ello se desprende que los textos orales y los textos escritos no literarios siguen teniendo una escasa presencia en los comentarios, a pesar de que ya haya unidades didácticas en el cuarto curso de este Plan de estudios dedicadas a estos textos no literarios: lenguaje científico, práctico, coloquial. Ejercicios de redacción de las cartas y documentos de uso más corriente.

Va a ser, por fin, en el Plan de estudios de 23 de enero de 1975 cuando se le preste, al menos teóricamente, cierta atención a los textos no literarios, tanto escritos como orales. Pero, de todos modos, en los primeros años de aplicación de este plan de estudios se seguía cayendo en los mismos defectos anteriores y los textos literarios continuaban siendo el eje central de las clases prácticas de Lengua española.

Esta atención a los textos escritos no literarios y a los textos orales se puede interpretar a partir de este párrafo de las orientaciones metodológicas: "La explicación de textos deberá orientarse a la comprensión de los distintos tipos de mensaje, a comprobar el funcio-

namiento del lenguaje, a percibir los valores estéticos y a estimular la capacidad de creación individual" (65).

Pero si este es el espíritu de esta cita, inmediatamente vuelve a aparecer el protagonismo de los textos literarios cuando se afirma: "El criterio primordial que debe regir la selección de textos será el que estos constituyan centros de interés para estimular el gusto por la lectura" (66).

En el programa del COU (BOE 17 de marzo de 1978) el estudio de los textos escritos no literarios sí constituye ya un hecho real, y de esta manera se dedican unidades didácticas al lenguaje de los textos técnicos y científicos, jurídicos y administrativos, periodísticos y publicitarios. Asimismo el lenguaje oral es objeto de un detenido estudio con el siguiente epígrafe: Estratificación del uso lingüístico. Diversidad de situaciones en el acto de comunicación oral: coloquial, familiar, expositiva, dialéctica, etc. Niveles socioculturales en el uso lingüístico. La transformación oral de textos. El lenguaje proverbial. Realización de discusiones en torno a un tema, exposiciones orales o disertaciones, etc. Discusión y crítica de errores lingüísticos.

Todo ello, el estudio de estos lenguajes escritos no literarios y del lengua oral, supone un indudable avance metodológico.

En las orientaciones metodológicas para este curso se insiste en la variedad de textos: "Se subraya, no obstante, la necesidad de que el profesor utilice textos de distinta naturaleza sobre los cuales deberá basar las actividades didácticas".

Entre los ejercicios prácticos sobre estos textos se propone: transformaciones gramaticales, ejercicios de

léxico y semántica, examen de léxico culto, ejercicios de reducción y simplificación de los textos, resumen de textos orales, composiciones escritas y disertaciones orales.

Pero va a ser en el nuevo programa de Lengua española que se pretende establecer con la Reforma de Enseñanzas Medias cuando la importancia teórica y práctica de los lenguajes escritos no literarios y del lenguaje oral va a realizarse a través de una metodología activa y sin ningún menoscabo del lenguaje literario.

En los criterios metodológicos, dentro del apartado de orientaciones generales, se manifiesta: "Los textos deberán tener naturaleza diversa: orales y escritos, simples y múltiples, de carácter científico, periodístico, literario, etc." (67).

Esto se deberá conseguir mediante la utilización de una metodología activa donde tanto la teoría como la práctica se coordinen equilibradamente en la búsqueda de este fin.

Así, en las orientaciones de las actividades, se subraya: "La creación de textos, escritos y orales, constituye una actividad fundamental, ya se practique como medio para el aprendizaje de determinadas técnicas o como ejercicio imaginativo capaz de acercar al alumno al placer de la creación artística" (68).

La propuesta de actividades, los materiales y los contenidos tienen como fin el garantizar el estudio de la diversidad textual; lo único que queda es que, después, en el aula, ello se aplique de forma correcta. Si se hace así, la enseñanza de la lengua materna en España habrá llegado a un grado óptimo en el nivel del Bachillerato.

Las consideraciones de M<sup>a</sup>.A. Martín Zorraquino hay que tenerlas muy en cuenta a la hora de estructurar un enfoque del comentario de textos en el Bachillerato. "Hay tres clases fundamentales de factores lingüísticos que también deben tenerse en cuenta antes de iniciar el comentario: diatópicos, diastráticos y diafásicos. Es decir, debe determinarse de antemano si el texto refleja la lengua general o común (llamada también estándar) o si manifiesta marcas lingüísticas que responden a factores espaciales (diatópicos), sociales (diastráticos) y de registro peculiar (factores diafásicos)", dice en su trabajo la catedrática de Lengua española de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza (69).

Esta consideración es de gran relevancia porque estos factores no se habían tenido en cuenta en la orientación tradicional del comentario de textos, reducido, en muchos casos, a cuestiones aisladas de gramática y, en algunas ocasiones, también de vocabulario.

Descubrir -como recuerda la citada profesora- "si el texto refleja el castellano común o el de Andalucía, el de Galicia, etc.; si contiene rasgos vulgares o peculiares de una edad, sexo, condición, etc. definidos o si revela, en fin, una situación comunicativa distante o coloquial, etc." (70), es otro aspecto que debe tratarse con la atención debida en la técnica del comentario de textos.

De ello se deduce que la diversidad de los registros lingüísticos y de situaciones comunicativas que aparezcan en el texto deben ser objeto de un profundo análisis, con la finalidad primordial de enriquecer dicho comentario y resolverlo y aclararlo en todos sus apartados.

Otros aspectos metodológicos

El libro de S. Fernández Pamírez, La enseñanza de la Gramática y de la Literatura, contiene importantes cuestiones metodológicas.

En el apartado "Metodología de la Lengua española" afirma: "El problema de la enseñanza de la lengua en el Bachillerato se plantea, a mi modo de ver, en términos diferentes de lo que es el planteamiento de este mismo problema dentro de la esfera universitaria.

Si existe algún fin al cual debe tender la enseñanza de la Lengua española es a ensanchar y a robustecer poderosamente la experiencia de la capacidad lingüística de los alumnos. Es decir, los años de la segunda enseñanza deben encaminarse a ampliar las posibilidades del conocimiento infinito de la lengua, a convertirlo en patrimonio del instinto lingüístico..." (70).

Estas palabras de S. Fernández Pamírez contienen una evidente preocupación pedagógica y son una llamada de atención para que, por encima de cualquier otro aspecto, la metodología de la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato se oriente a aumentar en los alumnos la competencia comunicativa.

No obstante, S. Fernández Pamírez, antes, en el capítulo II del libro "Instrucciones metodológicas para la enseñanza del español", reconoce la dificultad de encontrar una metodología apropiada para la enseñanza de la lengua materna: "No es una tarea fácil -dice- orientar acertadamente una clase de español. Todas las demás disciplinas tienen sus contenidos mejor o peor delimitados. En la enseñanza de la Lengua española parece que falla el propósito de una clara aprehensión de su contenido. Los problemas del método son en ella, por consiguiente,

más arduos" (71).

M. Seco en Gramática esencial del español (Introducción al estudio de la lengua) trata aspectos que son importantes para la didáctica de la lengua en dos capítulos: 1. "El lenguaje y la lengua" y 4. "El uso. El hablante ante la lengua".

En el capítulo 1º señala que no debe confundirse la gramática, estudio del sistema constitutivo particular de una lengua, con la lingüística, que bien estudia todos los aspectos de una lengua -de los cuales la gramática es sólo uno-, o bien se remonta del examen de las lenguas particulares a la consideración del lenguaje en general (y en este caso suele llamarse lingüística general) (72).

Desde el punto de vista metodológico, estas consideraciones nos sirven para orientar el comentario de textos desde los diversos planos lingüísticos y no desde la exclusividad de la gramática, y para dejar claro que explicar la asignatura de Lengua española no puede reducirse a la exposición de un determinado plano lingüístico, sino que debe hacerse desde la conjunta relación de los diversos hechos lingüísticos y, consiguientemente, desde la relación entre los distintos aspectos que componen la estructura de la lengua.

Otra cuestión que debe incluirse en las orientaciones metodológicas es el estudio teórico y práctico de los registros lingüísticos.

La enseñanza teórica y práctica es otra cuestión que debe analizarse en las orientaciones metodológicas.

En el capítulo 4º, "El uso. El hablante ante la lengua", M. Seco reconoce este hecho y escribe: "Cada persona emplea una variedad de lengua que está marcada, no sólo

por la circunstancia geográfica (el lugar donde aprendió a hablar y el lugar donde vive), sino por la circunstancia social (la clase alta, baja o media a que pertenece). "Una y otra van inseparablemente unidas, de tal manera que para definir la lengua de un individuo es imprescindible determinar estas dos coordenadas, la horizontal (o geográfica) y la vertical (o social)" (73).

Algo tan fundamental como son las variedades geográficas o diatópicas y las variedades sociales o diafásicas no ha sido incluido en las orientaciones metodológicas de los diversos planes de estudios, con la importancia que ello requiere; por esto, conviene reflexionar sobre esta ausencia que las palabras de M. Seco se han encargado de recordar y establecer, partiendo de la metodología que se avecina con el nuevo plan de estudios, una programación que conceda tanto en la teoría como en la orientación práctica de la clase de Lengua española a los registros lingüísticos una especial mención, porque, como dice nuevamente M. Seco, "las múltiples variedades locales y regionales, los distintos niveles de lengua y los distintos niveles de habla dan una imagen multicolor del idioma, muy distinta de la uniformada que suelen presentar las gramáticas. Tal imagen responde a la realidad, y desconocerla o infravalorarla es tener una idea mutilada de la lengua" (74).

Por consiguiente, ninguna metodología -que se precie como tal- debe ignorar la explicación teórica y la aplicación práctica -a través de ejercicios y comentarios de textos- de la diversidad social y geográfica.

Los documentos de trabajo de la Inspección de Bachillerato contienen también significativas sugerencias para mejorar la metodología de la asignatura en el Bachillerato, tal y como ha quedado expuesto anteriormente.

Entre estas sugerencias se señalan:

- Correspondencia de la parte teórica con la práctica.
- Mayor labor práctica.
- Ejercicios de ortografía convenientemente corregidos.
- Prácticas de lectura.
- Temas dedicados a la mejora de la expresión oral.
- Unificación de la terminología.

Estas sugerencias parten de los propios alumnos, que contestan a un cuestionario programado sobre variados aspectos de la enseñanza de la Lengua española en este nivel educativo (75).

Los profesores, por su parte, insisten en:

- Mayor atención a la expresión y comprensión de textos
- Aumento de la competencia lingüística
- Dominio práctico de la lengua.

La conexión entre la EGB y el BUP es otro de los puntos que se estudian en los documentos de trabajo de la Inspección de Bachillerato y se considera imprescindible para conseguir mejores resultados en la enseñanza de esta asignatura (76).

Como hicimos ver en la Introducción, otro de los puntos que deben tenerse en cuenta en la metodología es la terminología, ya que el desorden y la enorme variedad en su uso ha acarreado muchos problemas.

Sobre esta cuestión opina lo siguiente E. Alarcos: "La proliferación de enfoques diferentes en estos estudios ha desembocado en un revoltijo de terminologías concurrentes que no hacen más que oscurecer y confundir el panorama del objeto de nuestra actividad. Los especialistas pueden, con ligero esfuerzo, sobrenadar esta marea teórica, pero las gentes normales interesadas en entender cómo funciona

ese instrumento de la lengua que utilizan y las víctimas discentes o inocentes de las disciplinas lingüísticas quedan mareadas ante el caos que se desploma sobre ellos"(77).

Este desconcierto ha perjudicado mucho la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato y así el alumno se apartaba del verdadero objetivo: el conocimiento práctico de su lengua.

También L. González Nieto ha mostrado su desacuerdo con el confusionismo terminológico mediante estas palabras: "Ello ha provocado que en los últimos cursos de EGB y también en primero de BUP y, sobre todo, en COU se haya atiborrado a los alumnos de contenidos teóricos y de 'esquemas arbóreos' que se han convertido en intrincada selva de ambigüedades, de diversidad más allá de lo tolerable, de confusión y de desuido de tareas hoy más que nunca prioritarias y urgentes, tanto más cuanto más jóvenes sean los alumnos, como son el desarrollo de las capacidades de comprensión, de expresión y de espíritu crítico, para que el lenguaje no sea, como es, una forma continua de discriminación y de manipulación sociocultural de la mayoría de los ciudadanos de este país" (78).

Para poner solución a este problema es imprescindible, en cualquier proyecto de metodología sobre la asignatura de Lengua española en el Bachillerato, que se consiga una unificación definitiva de la terminología.

La relación existente entre la investigación dialectológico y la enseñanza de la lengua materna es otro aspecto que debe reflejarse en la metodología de la asignatura, tal y como ha indicado J.P. Rona, quien afirma: "Entendemos que entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna pueden encontrarse puntos de contacto y relaciones en varios planos" (79).

Es evidente que la didáctica de la Lengua española en el Bachillerato necesita de esta relación y de su específica aplicación. Así lo demuestra la experiencia real de las clases y los problemas que se presentan en las aulas. La dialectología, por tanto, puede ser un instrumento valiosísimo para conocer mejor el lenguaje que trae el niño a la escuela.

J.P. Rona concluye su trabajo con estas afirmaciones: "La cooperación entre dialectología y enseñanza podría establecerse dondequiera que se tropiece con dificultades específicamente regionales en la enseñanza de la ortografía" (80).

Otro punto igualmente pertinente para la metodología es la consideración del entorno en el que vive el alumno, de tal manera que se logre integrar este entorno lingüístico en la enseñanza y consiguiente perfeccionamiento de la lengua. Todo esto llevaría a la caracterización de los contextos socioculturales y geográficos, a la integración de las aportaciones de la sociolingüística y de la sicolingüística, porque, como señala J.M. Álvarez, "la lengua no puede ser separada del contexto social en el que ocurre a no ser que, aislada, se encierre sobre sí misma, lo que la llevaría a su anquilosamiento y anacronismo" (81).

A. Pescetto, en su trabajo "La enseñanza de la lengua en el Ciclo Medio", aporta, asimismo, decisivas conclusiones sobre metodología. Entre ellas destacamos:

1. Considerar la lengua materna como el elemento fundamental de todas las experiencias de aprendizaje.
2. Ubicar el centro de gravitación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en la ejercitación adecuada, sistemática y permanente de la expresión oral y escrita.
3. Distinguir adecuadamente los niveles de lengua en las ejercitaciones para la expresión oral y escrita, destacando que la lengua oral familiar no es, neces-

riamente, ni la única, ni la más adecuada, ni la más natural forma expresiva.

4. Capacitar al alumno para que hable y escriba de acuerdo con las normas comúnmente aceptadas por las personas cultas de su medio.
5. Respetar las diferencias individuales en los alumnos: de desarrollo lingüístico, de intereses personales, de maduración afectiva, al establecer los temas para la expresión oral y escrita.
6. Incrementar sistemática, adecuada y permanentemente el aprendizaje del lenguaje oral.
7. Ubicar las motivaciones para la expresión escrita en situaciones significativas y funcionales, dentro y fuera del ámbito escolar (82).

En todas estas ideas hemos insistido a lo largo de nuestra investigación, pero viene bien recordarlas y agrada comprobar que estudiosos como Pescetto estructuren las mismas para intensificar los aspectos metodológicos de la enseñanza de la lengua materna en la Enseñanza Media.

En muchas ocasiones los profesores de Lengua española de Bachillerato nos hemos planteado qué lengua enseñar en este nivel educativo, pero resulta que lo que realmente habría que plantearse no es qué lengua enseñar, sino cómo enseñar la lengua.

En relación con ello, J.M. Álvarez Méndez considera: "A la idea de una lengua única, concebida tradicionalmente según modelos literarios o académicos asumidos como más eficaces para cualquier situación de comunicación, la Lingüística -desde Saussure- ha puesto al descubierto la necesidad de contemplar la lengua como un conjunto de subsistemas lingüísticos estrechamente ligados con la variedad de situaciones de comunicación y de expresión" (83). Ello representa un cambio profundo en la concepción metodológica de la enseñanza de la lengua materna y la configuración de unos nuevos planteamientos.

Sobre el concepto de norma aparecen, igualmente, unas reflexiones del mismo autor y que por su interés reproducimos: "La idea de norma lingüística adquiere un lugar mercedamente destacado gracias sobre todo a las aportaciones de E. Coseriu, quien a diferencia de planteamientos precedentes, define un ámbito propio de estudio de la Norma dentro del sistema lingüístico, desempeñando una función primordial de apoyo en la intervención docente. No se trata ya de una norma que privilegia arbitrariamente un sistema determinado, sino de múltiples normas apropiadas a cada uno de los subsistemas y que en la suma de todos conforman la realidad de un sistema dado" (84). Esta reflexión tiene la virtud de integrar plenamente en la enseñanza de la lengua materna las variantes sociolingüísticas y culturales.

Por consiguiente, la necesidad de una clarificación en el concepto de norma y su reflejo en la metodología es otro de los puntos que hemos echado en falta, hasta el momento presente, en la enseñanza de la lengua.

De aquí que volvamos a recordar a M. Seco, cuando dice: "Aunque es indudable la existencia de norma en la lengua, también es innegable que no existe 'una' norma. La supernorma, la norma general, es, desde luego, la lengua culta escrita, que presenta una clara uniformidad básica en todo el mundo hispanohablante; pero el uso cotidiano se fragmenta en normas menores, variables según la geografía y según los niveles, que sin romper la unidad general del idioma, ofrecen a menudo matices muy peculiares.

A esta variedad de normas, y no sólo a una dogmática norma unitaria, debe atender una enseñanza realista de la lengua, en beneficio de los habitantes y de la propia lengua" (85).

Por ello defendemos -y esto lo trataremos con la suficiente profundidad- que la enseñanza de la lengua tienda a un concepto de norma en el que no se den ni los postulados puristas de otrora, ni las actitudes permisivas y anárquicas más recientes.

En consecuencia, hemos visto cómo son distintos y variados los problemas que hay que resolver para llegar a conseguir una metodología de la asignatura actualizada, modernizada y que dé respuesta a todas las cuestiones que se vienen planteando en Congresos y Simposios de Lingüística aplicada y de profesores de Lengua de Bachillerato.

Dentro de todas estas aportaciones a la metodología de la Lengua española habría también que tener en cuenta las publicaciones de los ICEs, entre las que han sobresalido últimamente las de los de Valladolid y Zaragoza y que tendremos ocasión de analizar en otro apartado de este trabajo.

#### 4. Conclusiones sobre el capítulo

Una de las primeras conclusiones que podemos establecer es que la enseñanza de la lengua debe basarse en una metodología activa, de modo que la teoría y la práctica se complementen adecuada y equilibradamente.

Esto se puede conseguir con la aplicación de las orientaciones metodológicas de la Reforma de Enseñanzas Medias.

Ello permitirá superar y eliminar a la vez:

- La visión fraccionada del hecho lingüístico.
- El exceso de teoría gramatical.
- El desajuste entre los diversos planos lingüísticos.
- El predominio del lenguaje literario en el comenta-

rio de textos.

- La confusión terminológica.
- La ausencia en el estudio de la lengua de textos escritos no literarios y de textos orales.
- La consideración de un concepto de norma purista, por un lado, o arbitrario y anárquico, por otro.
- La falta de planificación metodológica y didáctica.
- La ignorancia del entorno social y geográfico en la metodología.
- La falta de preocupación por los factores sociológicos y psicológicos.

Todo esto supone un cambio y una evolución en el método y en su aplicación. La enseñanza de la lengua materna en nuestro país estaba necesitada de estos nuevos planteamientos porque en un nivel de enseñanza como es el del Bachillerato, el alumno necesita, más que un conocimiento exhaustivo de cosas sobre la lengua, un método que le permita dominar la lengua y aprender a servirse de ella en las distintas situaciones comunicativas.

Una buena metodología tiene que situar al alumno en una situación en la que pueda escoger su lengua, ofreciéndole lo que su medio social no le puede dar, ya que, como afirma E. Genouvrier, para poder hablar de nivel de lengua es necesario que el alumno tenga varios a su disposición. Para él saber cambiar de registros y, consecuentemente, ser capaces de apreciar el discurso de otros es algo fundamental y que debe conseguirse mediante una adecuada metodología de la enseñanza de la lengua materna (86).

NOTAS

- 1.- S. Gili Gaya, "La lengua nacional en la Enseñanza Media", en Revista de Educación, núm. 46, pp. 38-39.
- 2.- S. Gili Gaya, ob. cit., p. 41.
- 3.- S. Gili Gaya, ob. cit., p. 42.
- 4.- Ob. cit., p. 43.
- 5.- Ob. cit., p. 43.
- 6.- S. Gili Gaya, Nuestra lengua materna, San Juan. Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1965.
- 7.- Plan de estudios de 20 de julio de 1900, en Planes de estudios de Enseñanza Media (1787-1963). Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, 1964, p. 358.
- 8.- Reforma de 7 de agosto de 1931, en Planes de estudios, cit., p. 246.
- 9.- S. Gili Gaya, ob. cit., p. 44.
- 10.- Para el análisis de los planes de estudios hemos seguido el libro Planes de estudios de Enseñanza Media (1787-1963). Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, 1964.
- 11.- Planes de estudios de Enseñanza Media, cit., p. 376.
- 12.- Planes de estudio, cit., pp. 378-379.
- 13.- Planes de estudio, p. 396.
- 14.- Planes de estudio, p. 404.
- 15.- Planes de estudio, p. 426.
- 16.- J. Tusón, Lingüística, Barcanova, Barcelona, 1984, p. 94.
- 17.- J. Tusón, ob. cit., p. 94.
- 18.- Planes de estudio, p. 444.
- 19.- J. Fernández-Sevilla, "Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua", Didáctica de la Lengua española, ICE de la Universidad de Valladolid, 1985, p. 19.

- 19.- Planes de estudio, p. 445.
- 20.- Planes de estudio, p. 488.
- 21.- Planes de estudio, p. 488-489.
- 22.- J. Lyons, Introducción a la lingüística teórica, Barcelona, Teide, 1971, p. 10.
- 23.- En M. Seco, Metodología de la Lengua y Literatura españolas, Madrid, Publicaciones de Revista de Enseñanza Media, 1961, p. 57. (Planes de estudio, p. 521).
- 24.- M. Seco, ob. cit., p. 54.
- 25.- Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Legislativa, 1967. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, 1972, p. 1026.
- 26.- Colección Legislativa, 1967, cit., p. 1027.
- 27.- Colección Legislativa, 1967, p. 1027.
- 28.- Colección Legislativa, 1967, p. 1027.
- 29.- Colección Legislativa, 1967, p. 1027.
- 30.- Colección Legislativa, 1967, p. 1027.
- 31.- Colección Legislativa, 1967, p. 1028.
- 32.- Colección Legislativa, 1967, p. 1028.
- 33.- Colección Legislativa, 1967, p. 1028.
- 34.- Colección Legislativa, 1967, p. 1316.
- 35.- Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Legislativa, 1975. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, p. 254.
- 36.- J. Tusón, ob. cit., p. 74.
- 37.- M<sup>a</sup> Dolores Pascual Saldaña, Concepto y metodología de la Lengua y Literatura en el BUP, Gijón, 1979.
- 38.- C. Díaz Castañón, Vocabulario básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza (VI Plan Nacional de Investigaciones Educativas). ICE de Oviedo.
- 39.- G. Salvador, "La terminología de lingüística general en los cursos de Lengua española de Bachillerato", en Revista de Bachillerato, núm. 11, 1979, p. 76.

- 40.- Colección Legislativa, 1975, cit., p. 255.
- 41.- La Reforma de las Enseñanzas Medias en Andalucía. Lengua española.
- 42.- M. Seco, ob. cit., p. 54.
- 43.- M. Seco, idem.
- 44.- M. Seco, ob. cit., pp. 64-65.
- 45.- M. Seco, ob. cit., p. 59.
- 46.- Colección Legislativa, 1967, cit., p. 1316.
- 47.- Colección Legislativa, 1975, cit., p. 255.
- 48.- Colección Legislativa, 1975, idem.
- 49.- La Reforma de Enseñanzas Medias en Andalucía. Lengua española, cit., p. 2.
- 50.- La Reforma de Enseñanzas Medias en Andalucía, cit., p. 1.
- 51.- La Reforma de Enseñanzas Medias en Andalucía, idem.
- 52.- La Reforma de Enseñanzas Medias en Andalucía, cit., p. 3.
- 53.- J. Tusón, ob. cit., p. 94.
- 54.- J. Tusón, ob. cit., p. 94.
- 55.- H. López Morales, Enseñanza de la lengua materna, Playor, Madrid, 1984, p. 27.
- 56.- F. Gallego Díaz, "Material oral y escrito para la enseñanza de la lengua", en Didáctica de la lengua española, ICE de la Universidad de Valladolid, 1985, p. 95.
- 57.- F. Gallego Díaz, ob. cit., pp. 89-90.
- 58.- F. Gallego Díaz, ob. cit., pp. 91-92.
- 59.- Planes de estudio, cit., p. 489.
- 60.- Colección Legislativa, 1967, cit., p. 1316.
- 61.- La Reforma de Enseñanzas Medias en Andalucía, cit., p. 14.
- 62.- Planes de estudio, cit., p. 488.
- 63.- Colección Legislativa, 1967, cit., p. 1028.

- 64.- Colección Legislativa, 1967, cit., p. 1028.
- 65.- Colección Legislativa, 1975, cit., p. 255.
- 66.- Colección Legislativa, cit., p. 255.
- 67.- La Reforma de Enseñanzas Medias en Andalucía, cit., p. 7.
- 68.- La Reforma de Enseñanzas Medias en Andalucía, cit., pp. 7-8.
- 69.- M<sup>a</sup> Antonia Martín Zorraquino, "El comentario lingüístico de textos y sus métodos", en Aspectos didácticos de la Lengua española en 1º de Bachillerato, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1985, p. 31
- 70.- S. Fernández Ramírez, La enseñanza de la Gramática y de la Literatura. Edición de J. Polo. Arco/Libros, S.A., Madrid, 1985, pp. 42-43.
- 71.- S. Fernández Ramírez, ob. cit., p. 17.
- 72.- M. Seco, Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua, Aguilar, Madrid, 1972, pp. 9-10.
- 73.- M. Seco, ob. cit., p. 231.
- 74.- M. Seco, ob. cit., p. 234.
- 75.- Inspección de Bachillerato, Documentos de trabajo 11, Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid, 1982, p. 264.
- 76.- Inspección de Bachillerato, Documentos de trabajo 11, cit., pp. 264-265.
- 77.- E. Alarcos Llorach, "La práctica del análisis sintáctico", en Actas del I Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, Barcelona, 1980 (Barcelona, 1981), p. 47.
- 78.- L. González Nieto, "La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua", en Actas del I Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, cit., p. 173.
- 79.- J.P. Rona, "Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna", Simposio de Cartagena, Agosto, 1963. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1965, p. 333.
- 80.- J.P. Rona, ob. cit., p. 343.
- 81.- J.M. Álvarez Méndez, Teoría lingüística y enseñanza de la lengua, Akal, Madrid, 1987, p. 340.
- 82.- A. Pescetto, "La enseñanza de la Lengua en el Ciclo Medio", Yelmo, 1971, núm. 2, reproducido en Teoría lingüística y ense-

ñanza de la lengua de J.M. Álvarez Méndez, cit., p. 328.

- 83.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., p. 339.
- 84.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., pp. 339-340.
- 85.- M. Seco, Gramática esencial del español, ob. cit., p. 237.
- 86.- E. Genouvrier, "¿Qué lengua hablar en la escuela? Propositiones acerca de la norma del francés", Langue française, 1972, núm. 13, reproducido en Teoría lingüística y enseñanza de la lengua, cit.p. 389.

CAPÍTULO III

A) ESTUDIOS SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA LENGUA  
ESPAÑOLA EN EL BACHILLERATO

B) LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE LENGUA  
ESPAÑOLA EN LOS MANUALES DE BACHILLERATO

#### A) ESTUDIOS SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL BACHILLERATO

Aunque ya ha quedado claro en la Introducción que en España la existencia de estudios sobre la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato todavía es más bien escasa, nuestro trabajo tiene como finalidad analizar, en este capítulo, aquellos estudios ya existentes y que hemos considerado como más relevantes.

Nuestra intención, siguiendo el orden de la Introducción, es la de ir estructurando los análisis de estos estudios para establecer, finalmente, unas conclusiones generales.

Aunque algunos de estos estudios han sido ya citados y seguirán siéndolo a lo largo de la investigación por su especial importancia, vamos a recordarlos nuevamente en este apartado, y conviene hacerlo para que podamos formarnos una idea clara de las directrices y orientaciones generales que han seguido dichos estudios.

Últimamente -con el consiguiente beneficio para la didáctica de la lengua- estos se vienen incrementando considerablemente y, como dato positivo y muy a tener en cuenta, la Universidad, a través de los Departamentos de Lengua española, participa activamente en la elaboración de algunos de estos estudios, cuya finalidad primordial es la de indagar sobre los problemas didácticos de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato.

Estas publicaciones surgen, asimismo, de los Simposios para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato, Congresos Nacionales de Lingüística aplicada y de los ICEs.

Como observación conviene indicar que haremos la crítica de algunos trabajos que no están directamente relacionados con la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato; lo hacemos por las positivas conclusiones que

se pueden deducir de tales trabajos.

En todos estos Cursos, Simposios y Congresos se presentan ponencias, comunicaciones, y tienen lugar debates, mesas redondas y actividades, cuyo objetivo fundamental es la didáctica de la Lengua española.

Otro aspecto importante es que cuando finalizan estos Cursos, Simposios y Congresos se publican las Actas, que recogen las ponencias y comunicaciones, siendo algunas de ellas de gran interés para el estudio de la didáctica de la lengua.

Por ello, uno de los apartados de estos estudios lo dedicaremos al análisis y estudio de tales Actas.

También en las revistas (Revista de Educación, Revista de Enseñanza Media, Revista de Bachillerato, Revista de Pedagogía y, más recientemente, la Revista Comunidad Escolar) han aparecido importantes artículos sobre el problema de la enseñanza de nuestra lengua. Dentro de este capítulo haremos referencia a sus datos bibliográficos.

Asimismo los Documentos de trabajo de la Inspección de Bachillerato son una clara muestra de que la propia Inspección ha mostrado gran interés por esta importante cuestión, aportando datos y planteando soluciones, como hemos tenido ocasión de apreciar.

Otros estudios han sido realizados en los ICES de los distintos distritos universitarios.

También las memorias a Cátedra de Lengua y Literatura españolas de Bachillerato constituyen una buena fuente de información, ya que algunas de estas memorias se convirtieron en brillantes publicaciones, como la Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato de M. Seco Reymundo, trabajo en el que se nos dice en el

prólogo: "Una acertada iniciativa de nuestro Director General, Dr. Vilas, nos ha permitido englobar en la colección de Guías Didácticas de Enseñanza Media las Memorias metodológicas de oposiciones, cuyo destino fue hasta ahora reposar en los archivos del Ministerio como un documento administrativo más, sin otro valor que el de haber servido para verificar los méritos pedagógicos de los aspirantes a Cátedras" (1).

Sería muy útil para la Enseñanza Media que se publicaran los resúmenes de las Memorias de ilustres investigadores y catedráticos de Universidad, que antes fueron catedráticos de Instituto. No cabe la menor duda de que la didáctica de la asignatura de Lengua española lo agradecería.

La estructura que vamos a seguir en la distribución de estos estudios es la siguiente:

1. Obras de metodología general.
2. Estudios sobre la enseñanza de la gramática.
3. Estudios críticos que están influidos por la Lingüística y la Lingüística aplicada. Estudios que plantean metodológicamente la enseñanza de la lengua oral.
4. Gráficos. Conclusiones.

1. La Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato de M. Seco Peymundo (2) constituye, a pesar del paso del tiempo, un verdadero estímulo para la enseñanza de nuestra asignatura. Su categoría científica y pedagógica está fuera de toda duda.

D. Rodríguez Lesmes dice en el prólogo: "Por su acertado enfoque y desarrollo, estimamos que el trabajo de don M. Seco es digno de encabezar esta sección de Guías

Didácticas. Podrá ser de gran utilidad para cuantos se dedican a la enseñanza del español".

El libro está dividido en cinco capítulos: Capítulo I: El lenguaje. Capítulo II: La literatura. Capítulo III: Lengua y literatura en la enseñanza. Capítulo IV: La enseñanza de la lengua y literatura en España. Capítulo V: Ideas para una didáctica de lengua y literatura españolas.

Este último capítulo es muy clarificador, pues contiene una serie de principios metodológicos generales sobre la lectura y la escritura, la ortografía, el vocabulario y la expresión oral, la redacción, la gramática, la literatura, la explicación de textos, todo ello muy útil para la didáctica de la asignatura en el Bachillerato.

En la página 36 escribe M. Seco: "Si la lengua es por excelencia el sistema de comunicación entre los hombres, es indudable el papel principalísimo que ella desempeñará en la enseñanza, función que consiste esencialmente en una transmisión. La lengua es, pues, factor cardinal en la enseñanza".

Lo que más llama la atención de este libro de M. Seco es su clara orientación didáctica y su directa aplicación a la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato, por lo que dista de ser un documento de trámite para superar unas oposiciones a cátedra.

"Una enseñanza encaminada a un mejor desenvolvimiento de la facultad lingüística encierra una enorme trascendencia educativa, tanto por lo que afecta a las funciones individuales o psicológicas del lenguaje como a las sociales o de relación", escribe M. Seco en la página 37.

Un hecho en el que insiste repetidamente el autor es que la lengua materna se aprende y perfecciona median-

te el estudio, la reflexión y la actualización de métodos.

Indica M. Seco, para subrayar la importancia de la asignatura, que "en los principales países de Europa y América, la materia central del programa y del trabajo escolar es la adquisición y estudio de la lengua materna. Destaca entre todos Francia, reconocida como muestra universal en la enseñanza del idioma, y la siguen Alemania, Estados Unidos, Bélgica, Italia..." (3).

Considera, también, este estudioso que "la enseñanza de la lengua asegura, mejor que ninguna otra, una perfecta formación humana" (4).

Toda la finalidad de M. Seco con este trabajo no es otra que la de destacar y resaltar las excelencias y la importancia que tiene la enseñanza de la lengua materna. Por eso mismo se lamenta de que los resultados de esta no sean plenamente satisfactorios.

Fomentar, por consiguiente, la preocupación en todo aquello que se refiere a la enseñanza de la lengua materna es una de las consecuencias más positivas que se pueden extraer de la lectura de este libro de M. Seco.

La insistencia de este catedrático en que la responsabilidad del empleo correcto del idioma corresponde a todos los profesores, sean de la materia que sean, es otra idea que indudablemente hemos de tener en cuenta en el momento actual.

Así, es sabido que determinados profesores, a pesar de la insistencia de los Seminarios didácticos de Lengua y Literatura, por el mero hecho de no estar dentro del área de filología, no se preocupan de los problemas de expresión oral y escrita que pueden tener los alumnos.

Por ello, conviene, otra vez, citar un párrafo de

M. Seco que es altamente ilustrativo: "En la Escuela Superior de Comercio de Lausana se consideran mal resueltos los problemas de matemáticas que presente el alumno con alguna falta de ortografía" (5).

La coordinación entre los profesores de las distintas áreas educativas es algo muy necesario para solucionar todos aquellos problemas expresivos que afectan a la enseñanza de la lengua materna, porque el alumno está recibiendo conocimientos muy variados y en cada una de las asignaturas hay un léxico especializado y concreto que debe ser entendido y captado por los alumnos, ya que, en ocasiones, los fracasos en los exámenes se deben, precisamente, a que el alumno no ha entendido bien los conceptos o no ha descifrado los enunciados correspondientes.

En este punto la recomendación y el consejo de M. Seco son enormemente prácticos y útiles.

La enseñanza de la Gramática y de la Literatura de S. Fernández Ramírez es, asimismo, una obra importante para la didáctica de la lengua. Por este motivo fundamental es de agradecer la aparición de una nueva edición preparada por J. Polo (6).

El libro está dividido en siete capítulos:

- I. Instrucciones metodológicas para la enseñanza del latín.
- II. Instrucciones metodológicas para la enseñanza del español.
- III. Metodología de la enseñanza de la Lengua y Literatura españolas.
- IV. Enseñanza de la Gramática y de la Literatura.
- V. Consideraciones didácticas sobre la lengua y el habla desde el punto de vista de la escuela primaria.
- VI. Palabras y música.
- VII. Redacción y método.

Las ideas de S. Fernández Ramírez sobre la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato se manifiestan con estas palabras: "Si existe algún fin al cual debe tender la enseñanza de la lengua española es a ensanchar y a robustecer poderosamente la experiencia de la capacidad lingüística de los alumnos. Los años de la segunda enseñanza deben encaminarse a ampliar las posibilidades del conocimiento infinito de la lengua" (7).

Por tanto, el valor didáctico del libro está fuera de toda duda, constituyendo un valioso manual de consulta para aspectos metodológicos de la asignatura.

Estas palabras muestran que la reflexión que ha hecho S. Fernández Ramírez sobre el tema se manifiesta en una responsable preocupación por la capacidad lingüística de los alumnos, algo que recientemente es mejor conocido y mejor estructurado con los conceptos de competencia comunicativa y competencia lingüística.

Otro aspecto básico de esta obra es su indudable preocupación pedagógica: "El problema de la enseñanza de la lengua en el Bachillerato se plantea, a mi modo de ver, en términos diferentes de lo que es el planteamiento de este mismo problema dentro de la esfera universitaria. Me parece que no es ociosa esta cuestión previa porque, como vamos a ver, si existe en lo que no sé si llamar nuestra tradición pedagógica una acusada tendencia al relajamiento de estas enseñanzas..." (8).

S. Fernández Ramírez, como otros ilustres maestros, cuestiona la pedagogía que se utiliza para la enseñanza de nuestro idioma y llama la atención sobre esta falta de preocupación pedagógica en nuestro país en una asignatura tan importante para la formación de los alumnos como es la de su lengua materna.

Esta consideración de Fernández Ramírez es un hecho que tendremos ocasión de comprobar en los mismos manuales y libros de texto que vamos a analizar y, en algunos de los cuales no se observa, siquiera, una mínima preocupación pedagógica, ya que en muchos de estos manuales falta algo que es lo imprescindible: una introducción donde se señalen los objetivos y los fines de la enseñanza de la asignatura.

El interés por la existencia de buenos manuales para la enseñanza de la asignatura no escapa a la observación de S. Fernández Ramírez: "Abordar la cuestión de los manuales de enseñanza es plantear un problema de máxima gravedad. En primer lugar, porque yo creo que la enseñanza de la lengua, por razones muy especiales, no puede quedar abandonada a la improvisación y, por otra parte, tampoco puede encerrarse en moldes demasiado rígidos. La didáctica de la lengua es una obra de acumulación y selección de materiales que difícilmente logra un solo hombre. Es el resultado de una tradición prolongada y rica" (9).

Esta afirmación entronca directamente con la realidad, porque en la clase de Lengua española en el Bachillerato es casi imprescindible la existencia de buenos manuales, ya que las clases no pueden improvisarse continuamente. Así, si hay un manual, el profesor puede tener la suficiente libertad para encauzar de la manera más ordenada la parte práctica.

Otro aspecto positivo para la enseñanza de la lengua materna que vemos en el libro de S. Fernández Ramírez es la preocupación que muestra por el léxico: "El esfuerzo encaminado a fijar y ampliar el vocabulario usual y familiar de los niños no debía depender solamente del encuentro fortuito con una palabra, tal como ocurre en las clases, en el curso de las lecturas o de la conversación.

En este orden de cosas habrá que tener en cuenta, cada vez más, los modernos estudios sobre frecuencia de palabras y vocabularios mínimos, por provisionales que nos parezcan sus resultados" (10).

En la introducción hemos visto cómo el léxico ha sido uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de la lengua. Por esta razón es muy importante la realización de estudios, como este de Fernández Ramírez, que insistan en la necesidad de atender a este aspecto de la lengua con profundidad y con rigor.

Es igualmente acertado el que el autor, quizá por su propia experiencia de profesor de Bachillerato, muestre interés tanto por los ejercicios escritos como por los ejercicios orales: "Creo que para educar la buena dicción de los alumnos, además de la ejemplar enseñanza del Maestro, sería muy recomendable la audición de discos. Esta práctica, hoy universalmente seguida en la enseñanza de las lenguas extranjeras, me parece también muy útil en la enseñanza de las lenguas vernáculas. Me parece también que los temas para los ejercicios orales y para los ejercicios escritos pueden sacarse con ventaja, en muchos casos, de los mismos textos de lectura" (11).

Si tenemos en cuenta que la primera edición de este libro aparece en 1941 (12) es bastante significativo que el autor muestre una preocupación por la lengua oral en un momento en el que la enseñanza de la lengua se basaba primordialmente en los textos literarios.

El libro de S. Fernández Ramírez supone, desde nuestra consideración, un estímulo para seguir trabajando en la pedagogía de nuestro idioma y un estimable documento de consulta que nos demuestra que, a pesar de la falta de estudios, la inquietud por el aspecto didáctico nunca pasó desapercibida en nuestro país.

F. Marcos Marín ha hecho importantes sugerencias sobre los problemas didácticos de la asignatura de Lengua española (13).

Reseñar este estudio de F. Marcos Marín se hace necesario para tomar nota de las interesantes sugerencias que propone sobre los problemas didácticos de la asignatura de Lengua española.

"La sociedad más industrializada ha comprendido que para que un científico sea creador de ciencia ha de poseer suficientes recursos expresivos, para exponer claramente las ideas, y que la adquisición de estos recursos sólo se consigue con el estudio de la lengua. En España, desgraciadamente, nos encontramos muy lejos de una mentalidad similar y a nosotros, lingüistas, corresponde señalar esta vía" (14).

La llamada de atención que hace F. Marcos Marín sobre la necesidad de dedicar más esfuerzos pedagógicos y científicos a los problemas didácticos de la Lengua española nace como consecuencia del abandono al que ha estado sometido este aspecto.

Una de las consideraciones va encaminada a establecer una equilibrada coordinación entre los diversos niveles educativos en lo que a la enseñanza de la lengua se refiere: "La didáctica de la lengua en la enseñanza superior no puede ignorar la de la media o la primaria, si se quiere construir algo que tenga sentido" (15).

Está bien que se señale este defecto, porque si todas las asignaturas necesitan esta coordinación de la enseñanza entre los diversos niveles, la asignatura de Lengua española, por sus especiales características, la necesita aún más.

F. Marcos Marín hace en su estudio consideraciones sobre la lectura, la ortografía, la composición, el vocabulario y el comentario de textos.

Se detiene en la didáctica del vocabulario y escribe en la página 322: "La enseñanza presta un servicio precioso al individuo, haciendo que los nuevos términos de su vocabulario no entren de modo incontrolado, sino organizado y regular".

Esta insistencia en la enseñanza del vocabulario es un signo claro de que Marcos Marín ha observado que ha sido precisamente este aspecto uno de los más descuidados en la enseñanza de la lengua, y por esto afirma en la página 329: "La lectura de una página de Cela, con su dominio de los recursos del léxico, o de Torrente Ballester, con su precisión descriptiva, obran más en el alumno que varias horas de fatigosas disquisiciones y árida erudición lexicográfica, sin que menospreciemos esta última".

Todas estas alusiones son necesarias para que se adopte en las clases una metodología activa y en clara conexión con los problemas expresivos de los alumnos.

Sobre la técnica del comentario de textos hace una detenida exposición y señala un modelo de comentario, estructurando este en diversas fases.

En resumen, podemos decir que este capítulo del libro de F. Marcos Marín, por su rigor expositivo y por su indudable preocupación pedagógica, constituye un estimable trabajo para la didáctica de la Lengua española.

Su lectura despierta inquietud por la mejora de la enseñanza de nuestra lengua y estimula a seguir un método que actualice y modernice la didáctica de esta decisiva asignatura.

## 2. Estudios sobre la didáctica de la gramática

Antes de entrar en este apartado consideramos conveniente señalar como punto de partida que nosotros vamos a tener muy claro, desde un principio, la diferencia entre lengua y gramática, considerando, por consiguiente, a esta última como una parte de la primera y no identificando, como se ha hecho tradicionalmente, lengua con gramática.

Las posturas y criterios sobre esta cuestión podemos dividirlos en tres grupos.

1. Estudios que defienden la importancia de la gramática.
2. Estudios que no conceden importancia a la gramática en la enseñanza de la lengua.
3. Estudios que adoptan una postura intermedia: reconocen la importancia de la gramática, pero consideran que un exceso de teoría gramatical perjudica la enseñanza de la asignatura Lengua española.

Las siguientes palabras de A. Maíllo, uno de los estudiosos que se han preocupado de este problema, son bien ilustrativas. "El error de la didáctica tradicional, que convertía a la gramática en instrumento único de enseñanza del idioma, consistía en trabajar las categorías lógico-gramaticales en una edad en la que el niño ni podía comprenderlas, ni poseía el caudal lingüístico sobre el cual la disciplina gramatical intentaba, en vano, realizar tareas de aclaración y ordenación" (16).

Como bien dice este autor, hasta hace bien poco la gramática ha sido el único medio didáctico para la enseñanza del idioma. Por ello, gran número de libros de texto de Lengua española de Bachillerato -como tendremos ocasión de comprobar en el apartado dedicado al estudio de los manuales-, ha seguido esta línea gramaticalista.

"La falla de la gramática consistía en que hacía un

uso -y abuso- exclusivo de la lógica, con olvido absoluto de la psicología", considera, asimismo A. Maíllo, que concluye diciendo que "el olvido del lado psicológico que la enseñanza tiene condujo a la didáctica gramatical a la esterilidad" (17).

Por este motivo, el abuso de la gramática en la enseñanza de la lengua fue causa de reacciones diversas, de forma que en algunos momentos se cayó en el más radical de los planteamientos y se llegó a proponer la desaparición de esta en la enseñanza de la asignatura.

Esta reacción antigramaticalista tiene su representación más extremista en el Plan Callejo de 1926, donde se suprime el estudio de esta materia en la Enseñanza Media.

Los trabajos de A. Castro, L. Brackenbury y R. Lenz -que veremos a continuación- son igualmente representativos de estas reacciones.

Una serie de trabajos, que analizaremos, han tenido para nosotros la virtud de poner las cosas en su sitio y han tratado de buscar una equilibrada distribución de los diversos planos lingüísticos en la enseñanza de la asignatura de Lengua española, reservando para cada uno el lugar que objetivamente debe corresponderle.

Por ello, las aportaciones y las conclusiones de los estudios de S. Fernández Ramírez, S. Gili Gaya, F. Lázaro Carreter, M. Seco, L. González Nieto, A. Maíllo, A. Zamora Vicente, J. Fernández-Sevilla, C. Hernández-Alonso, A. Narbona Jiménez, J.A. de Molina Redondo, E. Ridruejo, R. Almela, J. Martínez Marín, F. Marcos Marín y otros profesores, preocupados todos por conseguir una notable mejora en la didáctica de la Lengua española en la Enseñanza Media, son las de no prescindir de la gramática y conjuntarla equilibradamente, mediante un método activo, con

la fonética y la fonología, por un lado, y con la semántica, por otro. Esta solución es la más coherente, porque si bien reducir la enseñanza de la lengua a la enseñanza de la gramática trae el consiguiente perjuicio, olvidarla o relegarla puede acarrear el mismo problema, por distinto motivo.

Los trabajos La enseñanza de la gramática de L. Brackenbury, ¿Para qué estudiamos gramática?, de R. Lenz y La enseñanza del español en España, de A. Castro (18) tienen un notable interés al tratar el apartado sobre la enseñanza de la gramática.

Aunque ya los hemos citado, en algún momento, creemos conveniente volver a ellos para dejar más patente su importancia.

L. Brackenbury propone que en la segunda enseñanza se deje el estudio de la gramática para los últimos cursos, ya que afirma: "Realmente, cuando el alumno ha alcanzado un cierto grado en la adquisición del uso de la lengua, puede la gramática ser un medio de ayudarlo a conseguirlo el dominio completo; pero es imposible empezar por ahí" (19).

Su razonamiento se basa en que la gramática puede considerarse como ciencia del lenguaje, pero, cuando la consideramos como materia escolar, es claro que la tomamos como el conjunto de todos los hechos referentes al lenguaje que merecen el nombre de ciencia.

R. Lenz considera que "para el aprendizaje oral de la lengua literaria la teoría gramatical es inútil, lo mismo que para el aprendizaje natural de la lengua materna" (20).

Manifiesta, asimismo, P. Lenz que "en la enseñanza primaria y en los años inferiores de la segunda enseñanza el análisis gramatical y lógico debe ceder su lugar al estudio práctico del idioma entero, y no sólo de su gramática", con lo que este autor está proponiendo que el estudio de la lengua no debe confundirse, como ya hemos dicho, con el estudio de la gramática, ya que esta sólo constituye una parte de la totalidad que es la lengua (21).

A. Castro ha escrito sobre este aspecto lo siguiente: "Merced a causas diversas y complejas, la gramática ha sido en todos los países el último reducto de los principios medievales... Ese concepto de la gramática como un arte de hablar correctamente es servil copia de la definición que en el Renacimiento se daba a la gramática de las lenguas muertas, sobre todo de la latina... En dosis de compendios o epítomes, viene a llenar de incoherencias la memoria -que no el entendimiento- de nuestra juventud" (22).

Estas palabras de A. Castro deben interpretarse en el contexto del deseo ferviente de actualizar y renovar la pedagogía de la lengua materna y considerar a la gramática como una parte importante de la lengua, pero no como a la propia lengua.

Más adelante escribe: "Instruid sobre el lenguaje antes de enseñar gramática. Hablar y escribir es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia. La gramática no interviene en esto para nada; si la gramática fuera esencial para escribir o hablar bien, los gramáticos serían unos grandes estilistas y los agramáticos escribirían desdichadamente" (23).

Estas otras manifestaciones de A. Castro deben considerarse como una llamada de atención sobre la importancia de la práctica en la enseñanza de la lengua materna

y sobre la necesidad de establecer un adecuado equilibrio entre la parte teórica y la parte práctica.

Sobre las aplicaciones de la gramática generativa a la enseñanza de la lengua materna, J. Álvarez Méndez y Myriam Najt escriben: "No hay ninguna razón fiable que justifique la introducción de la gramática generativa en la enseñanza escolar (EGB y E.M.), ni tampoco experiencias contrastadas que avalen su importancia para estos niveles. La gramática generativa opera desde lo mediato a lo inmediato, pero hay pruebas de que este procesamiento de datos resulta instrumental para que el alumno reflexione acerca de su propia lengua" (24).

Se cuestiona, pues, la aplicación práctica de la gramática generativa desde el punto de vista didáctico y se duda de que esta pueda resolver los verdaderos problemas que tiene planteados la enseñanza de la lengua materna.

A continuación vamos a proceder al análisis de otros trabajos que son también fundamentales para el estudio de la enseñanza de la gramática en el Bachillerato. La mayoría de ellos, de todas maneras, ya los hemos mencionado.

Estos trabajos son: "La enseñanza de la gramática" de S. Gili Gaya (en Revista de Educación, I, núm. 2, 1952, pp. 119-122) y "La enseñanza gramatical" (en Guía didáctica de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato. Publicaciones de la Revista de E.M., Madrid, 1957); "La enseñanza de la gramática en el Bachillerato" de F. Lázaro Carreter (en Didáctica de la Lengua y Literatura españolas. Publicaciones de la Rev. de E.M., Madrid, 1965); "Gramática y enseñanza de la lengua. Dos preguntas" (en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, abril-junio de 1982); "Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua", de J. Fernández-Sevilla (en Didáctica de

la Lengua española, ICE de la Universidad de Valladolid); "Objetivo de la enseñanza de la sintaxis" de C. Hernández Alonso (en Didáctica de la Lengua española, ICE de la Universidad de Valladolid); y La enseñanza de la gramática y de la literatura de S. Fernández Ramírez (Edición preparada por J. Polo. Arco/Libros, S.A., Madrid, 1985).

Aunque analizaremos también otros estudios, estos, por su especial importancia, son merecedores del máximo interés para situar en una justa dimensión toda la problemática de la enseñanza de la gramática en el Bachillerato.

S. Gili Gaya dejó escrito en su trabajo: "La gramática como disciplina docente ha sufrido profunda crisis en este siglo. Fue en otro tiempo, como es sabido, no sólo el eje de la enseñanza del idioma patrio, sino también la base general de la educación. Todavía podemos recordar que en España, no hace muchos años, un curso de Lengua castellana significaba esencialmente un curso de gramática" (25).

En otro párrafo afirma Gili Gaya: "Al convertirse las lenguas vulgares en objeto de estudio por sí mismas se mantuvo la creencia de que el conocimiento y uso correcto de la lengua materna se identificaba con el de su estructura gramatical. La gramática era, según la venerable definición académica 'el arte de hablar y escribir correctamente'" (26).

Estas palabras dejan claramente demostrado que en estos momentos se identificaba el estudio de la lengua con el estudio de la gramática. Por ello, S. Gili Gaya no tiene más remedio que reconocer el error y abrir otras puertas más reales a la enseñanza de la lengua; de aquí que manifieste: "La experiencia demostraba, sin embargo, que el arte de la expresión oral y escrita no siempre guardaba relación con el saber de las leyes morfológicas

y sintácticas del idioma. Por otra parte, el carácter abstracto de la ciencia gramatical constituye siempre para los maestros una enorme dificultad, que, unida a la escasa utilidad práctica que muchos le atribuían, llevó a algunos pedagogos, a principios del siglo *XX*, a excluir radicalmente la gramática de los programas escolares primarios, y a otros a proponer que su estudio se retrasase hasta el momento de la adolescencia" (27).

Ambas posturas: la que reducía el estudio de la lengua al estudio de la gramática y la que postulaba la exclusión de la gramática, son igualmente perjudiciales para la enseñanza de la lengua e indican cómo desde finales del siglo pasado y principios de este el problema quedaba planteado.

La postura del propio S. Gili Gaya es coherente y adecuada: "Pero ahora, después de casi medio siglo de tanteos y vacilaciones se llega en todas partes a la conclusión de que la gramática debe figurar en los programas escolares, a condición de graduarla bien, de que acompañe siempre a la composición y a la lectura y no pretenda suplantarlas" (28).

Hoy en día la postura acertada sería la de estudiar la gramática, pero en un ordenado equilibrio con el plano fonético-fonológico y el léxico-semántico.

En la Guía didáctica de la Lengua y Literatura españolas, de varios autores, hay igualmente consideraciones favorables para situar el estudio de la gramática en el lugar que realmente le corresponde.

"La enseñanza gramatical debe constituir sólo una parte de un campo docente más amplio, la didáctica de la lengua. Bien sabidas son las vicisitudes que ha experimentado su estima, desde la exclusividad tradicional hasta

un desdén injusto, para asentarse, finalmente, en terreno extremoso: no es el aspecto principal, pero sí, uno imprescindible en la enseñanza de la lengua" (29).

Se deja claro, pues, que el estudio de la gramática no puede ser el protagonista exclusivo en el estudio de la lengua, pero tampoco puede eliminarse, ni tratarse con desdén.

En la Guía didáctica llega a recomendarse el tiempo que debe dedicarse a la gramática: "En los cuatro primeros cursos del Bachillerato los dos tercios del tiempo disponible deben dedicarse a explicación de textos, ejercicios de vocabulario, dictados, redacciones, recitaciones, etc.; y a la enseñanza puramente gramatical sólo el tercio restante" (30).

El equilibrio es, por consiguiente, el consejo de la Guía en la enseñanza de la lengua, equilibrio entre las diversas partes de la lengua, equilibrio entre la teoría y la práctica, equilibrio en la misma programación de los ejercicios. También se señala que "la enseñanza gramatical en el Bachillerato conviene que sea a la vez descriptiva y normativa" (31).

El trabajo de Lázaro Carreter es también de una gran utilidad para dejar esta cuestión zanjada o, al menos, aclarada.

Señala F. Lázaro que "la reorganización de las enseñanzas gramaticales ha de partir de estos supuestos:

- a) Deben impartirse a alumnos psicológicamente maduros para recibirlas.
- b) Deben estructurarse cíclicamente" (32).

Más delante manifiesta: "Pero la nueva ordenación de esta disciplina -alcáncese cuando se alcance- debe tener muy en cuenta que la gramática sólo subsidiariamente con-

tribuye al aprendizaje del idioma. Ahora bien de su carácter complementario no se deduce la inutilidad de la enseñanza gramatical. Permítasenos, por fin, la expresión de un último deseo: el de que la doctrina gramatical salga de la anquilosis en que tradicionalmente yace dentro de nuestros estudios medios" (33).

Lázaro Carreter ha tratado con estas afirmaciones de dejar las cosas en su sitio indicando cuál debe ser el papel que corresponde a los estudios gramaticales dentro de la asignatura de Lengua española. Al mismo tiempo, clama por una necesaria transformación de la gramática, de tal forma que esta se ponga al servicio de la lengua y no viceversa.

Finalmente considera que deben cesar "tantas y tantas cuestiones que, por su falsedad científica, contribuyen a convertir la gramática en la más sospechosa y odiada de las disciplinas" (34).

Si la gramática se reduce al memorismo y a una serie de reglas y múltiples definiciones, y se olvida su aplicación práctica y su estrecho vínculo con la lengua, evidentemente, puede convertirse en lo que dice Lázaro Carreter, y su aviso previsor fue un total acierto porque así ha ocurrido en la realidad cotidiana de la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato.

I. Andrés en "La enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática" (35) escribe: "Si la gramática no enseña la lengua, si la misión de la escuela por lo que a esta se refiere debe ser esencialmente crear en los alumnos el hábito de expresión, ¿qué misión justifica la inserción de la gramática en los programas escolares? No su valor práctico, utilitario. Poco interés tiene para la vida el que se sepa clasificar las palabras según una terminología más o menos convencional, el que se sepa dis-

tinguir una oración de relativo de otra completiva".

Y más adelante: "El conocimiento gramatical no puede proceder nunca del idiomático. La gramática será útil, según las palabras de Ch. Bally, en el momento en que pueda poner orden en los hechos adquiridos por la experiencia, no antes" (36).

Esta opinión coincide con otras modernas y actuales que consideran que no debe eliminarse la gramática, sino subordinarla a la lengua, es decir, lo que ya hemos dicho: explicar la gramática en función de la lengua y no en sí misma.

Es esta una postura prudente y coherente con el método activo de la clase de lengua, ya que no cae en antiguos dogmas y doctrinalismos, pero tampoco llega a una postura radical que trate de eliminar la teoría gramatical de los programas de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato.

Ha sido importante debatir este problema porque la enseñanza de Lengua española como asignatura ha salido fortalecida. No se trataba de discutir, debatir o escribir sobre la conveniencia o no de enseñar gramática, sino de mejorar la enseñanza de la lengua.

Por esta razón, todos estos estudios que hemos analizado manifiestan la intención de superar viejos errores y de evitar otros en la enseñanza de la lengua.

En el artículo de M. Seco ya citado, "Gramática y enseñanza de la lengua (Dos preguntas" (37), el autor se pregunta: "¿Puede sorprendernos que, para la mayoría de los bachilleres, la gramática estudiada ocupe en su cabeza sólo ellugar de un vago recuerdo -a menudo ingrato- sin papel activo alguno en el funcionamiento de su mente?".

Esto más que una advertencia es, en nuestra opinión, una reflexión sobre la necesidad de encontrar un método activo que permita que la enseñanza de la lengua materna proporcione a los alumnos el dominio de su idioma.

También supone un consejo para que no nos obstinemos en cerrar los oídos a los buenos consejos que vienen de la experiencia de los grandes maestros, y que además han sido catedráticos de Instituto.

Por esto también todos estos estudios tienen la gran ventaja para la didáctica de nuestra lengua de haber abierto un serio período de reflexión sobre el problema y de haber aportado soluciones basadas en el análisis de los hechos.

Como sabemos, una de estas aportaciones ha consistido en denunciar el escaso interés que, hasta ahora, había por la enseñanza de un aspecto lingüístico fundamental como es el léxico-semántico.

El artículo de M. Seco "Gramática y enseñanza de la lengua (Dos preguntas)" es, como se ha dicho, fundamental para poner las ideas claras en el tema de la enseñanza de la gramática en el Bachillerato.

M. Seco comienza llamando la atención sobre la discontinuidad existente en el actual plan de estudios en la enseñanza de la asignatura de Lengua española y dice: "¿Cómo es posible que en España la población estudiantil, al cumplir los quince años, se despida de toda enseñanza, teórica y práctica, del idioma? Que en el Curso de Orientación Universitaria -tres años más tarde- vuelva a estudiarse lengua es argumento endeble, en primer lugar, porque sólo un sector de los bachilleres sigue ese curso"(38).

La situación real de los estudios de Lengua española en el RUP es la que menciona M. Seco y, claro está, con esa falta de continuidad el problema se acentúa.

También señala que se da más importancia, a la hora de la verdad, al cuestionario que a las orientaciones metodológicas, cuando debería ser al contrario, y por ello afirma que no importa que las instrucciones metodológicas comiencen con esta frase: "La finalidad primordial de la enseñanza de la Lengua y Literatura en el primer curso es aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica" porque no se llevan a la práctica.

Sobre la relación lengua-gramática, M. Seco escribe: "Lo que hay -y lo que hay desde tiempo inmemorial- es una confusión que identifica enseñanza de la lengua y enseñanza de la gramática, que hace que, pretendiendo enseñar lengua, se enseñe gramática" (39).

Y recuerda más adelante las palabras de A. Castro sobre la gramática: "No sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseña a hablar, o la mecánica no enseña a montar en bicicleta" (40).

Después pasa M. Seco a analizar -de manera acertada- la importancia de la gramática en el estudio de la lengua y las relaciones entre ambas.

"Quedan, en definitiva, sin precisar en las orientaciones metodológicas las relaciones entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la lengua. Pero la enseñanza de la gramática no debe suprimirse sino que lo que hay que hacer es potenciar y favorecer su aprendizaje" (41).

Estas palabras indican la gran importancia que M. Seco concede a la aplicación práctica de las orientaciones metodológicas y a la necesidad de que sean tenidas en cuenta en la enseñanza de la asignatura.

Un aspecto muy importante, y que M. Seco también recuerda, es la formación del profesorado de Lengua española de Bachillerato y lo hace de esta manera: "La primera condición, absolutamente indispensable, para que la enseñanza de la gramática sea de verdad útil es que el profesor posea un conocimiento del idioma: práctico y teórico, coloquial y formal, vivo y literario, sincrónico y diacrónico. No exagero, pues hablo con experiencia literaria, al decir que en los centros docentes buena parte de los profesores de español no dominan el español" (42).

La responsabilidad en la consecución de una adecuada formación científica y pedagógica es, ciertamente, algo que debe ir estrechamente ligado al profesor de lengua materna.

Finalmente sobre la cuestión ¿qué gramática enseñar? dice: "Hay que enseñar una gramática en función de la enseñanza de la lengua, y de una gramática supeditada a la situación real de los jóvenes aprendices. Debemos tener bien presente que el dominio de la lengua consiste, en definitiva, en el dominio de los distintos niveles y de las distintas normas, y el arte del profesor está en proporcionar a sus discípulos los medios para alcanzar esa maestría ideal" (43).

S. Fernández en Didáctica de la Gramática. Aportaciones de las teorías lingüísticas hace un análisis de las repercusiones en la enseñanza de la lengua de las nuevas teorías lingüísticas que surgen con el estructuralismo y escribe que "Con la década de los setenta llega una confusa revolución a nuestros centros escolares: condena

de la gramática tradicional e irrupción de las más diversas teorías y terminologías gramaticales en los libros de texto" (44).

S. Fernández señala cuáles son estos movimientos y teorías lingüísticas: "En Europa, el funcionalismo de Martinet, la glosemática de Hjelmslev, la sintaxis de Tesnière, la gramática del contenido de Weisberger, la gramática de los casos de Fillmore, la gramática de los rangos de Halliday.

En USA el distribucionalismo de Bloomfield y S.Z. Harris y en generativismo de Chomsky, la semántica generativa de G. Lakoff, la lingüística del texto, con gramáticas textuales, como la de Harris o la de S. Petöfi" (45).

Como indica el autor, tal hecho produjo, en un primer momento, un gran desconcierto entre los profesores y entre los alumnos, desconcierto que estuvo motivado por la falta de conocimiento de estas nuevas teorías y por la falta de técnica y de práctica pedagógica para poderlos aplicar a la enseñanza de nuestra lengua.

El desorden terminológico y el confusiónismo llegaron a apoderarse de las clases de Lengua española en el Bachillerato y, de esta manera, el alumno terminaba el curso sabiendo lo que era un archifonema o un archilexema, pongamos por caso, pero su dominio de la lengua era insuficiente.

Los trabajos de J. Fernández-Sevilla y de C. Hernández Alonso, publicados ambos en Didáctica de la Lengua española (ICE de la Universidad de Valladolid) son, de la misma forma, esclarecedores del problema.

J. Fernández-Sevilla en "Modelos gramaticales y ense-

ñanza de la lengua" afirma: "El panorama de los estudios gramaticales se ha vuelto en los últimos tiempos extraordinariamente complejo. Con frecuencia se mezclan y se interfieren orientaciones, escuelas, intereses y terminologías, de manera caótica. Ni tan siquiera está claro el concepto mismo de gramática así como su ámbito de aplicación, pues mientras para unos los componentes semánticos y fonológicos entran de lleno en la gramática, otros optan por su exclusión" (46).

De las palabras de J. Fernández-Sevilla se desprende que hace falta llegar a clarificar la situación de los estudios gramaticales en la enseñanza de la lengua y a despejar esas nubes confusas que sobre esta amenazan, evitando el caos terminológico, la diversidad de planteamientos y todo aquello que perjudique la enseñanza de la lengua materna.

"Con esta proliferación de modelos gramaticales -y en parte debido a ella- se ha producido una plétora de conceptos y términos, que con frecuencia se mezclan y se interfieren, abocando a la confusión. Todo esto ha influido de forma negativa en la enseñanza de la lengua materna y ha llegado a crear en amplios sectores del profesorado un lamentable estado de desorientación" (47).

Esta desorientación es lo que ha debido y debe evitarse, pues de la buena formación del profesorado depende en gran parte que la asignatura sea explicada de forma adecuada.

Hacer una llamada de atención sobre esta situación -como lo ha hecho Fernández-Sevilla- era absolutamente necesario, para evitar el permanente deterioro de la enseñanza de la lengua materna en el Bachillerato.

También trata Fernández-Sevilla las relaciones lengua-gramática, sobre las que señala: "Quien crea que hasta con enseñar gramática para que los alumnos incorporen a su competencia lingüística las estructuras oracionales deseadas están dando la espalda a la realidad. Porque enseñar gramática no es enseñar la lengua, sino enseñar cosas sobre la lengua. No hay que confundir, por tanto, la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática. Son cosas diferentes que como tales persiguen diferentes finalidades" (48).

Insistir en que la enseñanza de la gramática no es lo mismo que la enseñanza de la lengua, nos parece acertado para dejar las cosas en su sitio y evitar cualquier confusión que se pueda presentar al analizar las relaciones entre lengua y gramática.

La gramática tradicional y los manuales en ella basados son igualmente objeto de análisis: "La gramática tradicional no constituye un medio eficaz para el mejoramiento de la competencia idiomática tanto oral como escrita. Los manuales tradicionales dedicados a la enseñanza desconocen el nivel estrictamente sincrónico de la lengua, y las normas y reglas que proponen no siempre coinciden con la realización de la lengua hablada o escrita realmente usual" (49).

Fernández-Sevilla señala además que la gramática tradicional descuida la sintaxis para otorgar un lugar preferente a la morfología y que los manuales tradicionales se suelen ocupar de la fonética y del léxico de manera inadecuada.

Otro aspecto es que la gramática tradicional dedicaba excesiva atención a hechos secundarios, descuidando cuestiones importantes. Pretende enseñar más -dice Fernández-Sevilla- lo que se debe evitar que lo que se debe hacer.

C. Hernández Alonso, en su trabajo "Objetivos de la enseñanza de la sintaxis", nos ofrece importantes sugerencias sobre la enseñanza de la gramática en el Bachillerato.

Recoge las opiniones de quienes como L. Brackenbury niega validez a la enseñanza de la gramática, de quienes defienden que es imposible lograr el dominio de la lengua sin conocer la gramática o de quienes creen que la enseñanza de la lengua debe culminar en la reflexión gramatical, sin que esta suplante el estudio activo y directo de aquella.

C. Hernández, por ello, escribe: "A ningún profesor de Lengua española se le oculta que la enseñanza de la gramática ofrece serias dificultades, y que, tal como se viene realizando habitualmente, su eficacia es dudosa o, cuando menos, inferior a la que puede lograrse. Y algunas de las preocupaciones que en este sentido suelen presentar los profesores interesados son: ¿Qué enseñar al alumno?, ¿cómo enseñarle la gramática?, ¿qué gramática enseñarle?, ¿para qué sirve la gramática? o ¿cómo engarzar la enseñanza de la gramática y la de la lengua?" (50).

Y efectivamente todas las interrogantes que señala C. Hernández se han planteado con cierta frecuencia en las reuniones del seminario didáctico de Lengua española de los Institutos de Bachillerato y, en muchas ocasiones, no se ha encontrado una solución correcta a estas interrogantes.

Quizá, como el mismo autor indica, el mayor problema de la enseñanza de la gramática en el Bachillerato nace de haber convertido esta materia en una mera serie de términos y definiciones mecánicas.

Pero de todas formas, y como señala C. Hernández, una buena enseñanza de la gramática no sólo favorece el conocimiento de la lengua, sino que ayuda a formar al alumno, le enseña a razonar, a aplicar unos saberes, le asoma a una ciencia cuyo objeto es lo más esencialmente humano, el lenguaje, le forma el espíritu crítico, le ayuda para valorar y comprender al hombre a través de su expresión, favorece la creatividad y le da un cierto rigor a su pensamiento.

Lo que hace falta, por tanto, es adaptar la enseñanza de la gramática a la enseñanza de la lengua, coordinando la teoría y la práctica de los distintos planos lingüísticos.

También defiende este investigador la enseñanza de la sintaxis y afirma que su conocimiento favorecerá la adquisición de otras lenguas modernas y no modernas y recuerda que los profesores de otras lenguas se lamentan, en ocasiones, de que no pueden enseñar determinadas materias a sus alumnos, porque estos ignoran las bases gramaticales de la propia lengua.

La importancia, pues, de la sintaxis y de la gramática no se puede cuestionar, lo que sí hace falta es buscar una metodología activa que permita subsanar y superar los errores tradicionales y darle un sentido práctico, para que así el alumno comprenda mejor su función.

Por ello C. Hernández señala con razón: "Como fácilmente se ha podido deducir, defendemos que la enseñanza de la lengua y de la gramática no se oponen, sino que se complementan y que una y otra se apoyan. Hay que enseñar gramática debidamente para que el alumno pueda comprobar el funcionamiento de la lengua. Y hay que enseñar la lengua, sin sacrificar a la gramática, muy al contrario, apoyándose en ella" (51).

Otra obra importante para la cuestión que nos ocupa, de la didáctica de la gramática es la titulada La enseñanza de la gramática y de la literatura, de S. Fernández Ramírez, en la nueva edición preparada por J. Polo, y que ya ha sido analizada.

El autor, como se deduce de la cita, confiere a la asignatura un fin finalmente práctico, que ayude a resolver los problemas de expresión de los alumnos y a enriquecerla. Es la suya una finalidad y una orientación fundamentalmente pedagógica.

Si se hubiera tenido en cuenta siempre esta finalidad pedagógica, con toda probabilidad habrían sido mejores los resultados en la enseñanza de nuestra lengua.

De las siguientes palabras de S. Fernández Ramírez sacamos la conclusión de que lo importante en la enseñanza de la Lengua española en la Enseñanza Secundaria es la reflexión seria sobre una metodología científica y pedagógica, que saque el máximo partido a las explicaciones en las clases: "Lo que es evidente, en todo caso, para llegar a un mínimo de aprovechamiento es que todo no se resuelva, en la Enseñanza Secundaria, con el comodín de adscribirse a una u otra práctica pedagógica, más o menos personal u objetiva. Es necesario en esto un mínimo de conocimientos fundamentales" (52).

E. Ridruejo, en "Sintaxis y análisis sintáctico de la oración", dice: "... Aún sorprende más la gran extensión que en los cortos programas de esta materia tienen los contenidos teóricos, gramaticales y especialmente sintácticos" (53).

Es otra crítica que se alza contra el exceso de teoría lingüística en los cursos de Bachillerato y COU y que, al mismo tiempo, defiende la orientación práctica de la

asignatura, como lo indican las siguientes palabras:

"Es verdad que, de acuerdo con las indicaciones didácticas que suelen acompañar a los programas, en Primer curso del actual Bachillerato, e incluso en COU, se señala que la finalidad primordial de la enseñanza de la Lengua española será el aumentar la capacidad de los alumnos en el curso del idioma. Pero también es cierto que muchas de las lecciones de los temarios quedan disociadas, casi por completo, de la enseñanza real del dominio culto de la lengua, el cual, si hacemos caso a los profesores, casi nunca se llega a alcanzar" (54).

Una vez más, como podemos comprobar, se insiste en que no hay un verdadero equilibrio entre la teoría y la práctica, lo que indudablemente en nada beneficia a la enseñanza de la asignatura. Esta misma opción la mantienen los profesores Alarcos Llorach (55), Lázaro Carreter (56), Narbona (57) y, como hemos visto, Seco Reymundo.

Continúa E. Ridruejo afirmando: "Con todo, y a pesar de las quejas sobre la desmesura del componente gramatical en los programas de Lengua española en perjuicio de la ejercitación y uso práctico de la lengua, parece haber unanimidad entre los profesores en integrar en esos cursos el estudio de la gramática y especialmente de la sintaxis, si bien en las justas proporciones y gradaciones" (58).

Esta es la opinión que defienden estudiosos como M. de Rosetti (59), F. Marcos Marín (60), A. Narbona (61), A. López García (62) en diversos trabajos.

E. Ridruejo ahonda en su tesis de que el estudio de la sintaxis ha de tener como finalidad principal el servir de instrumento formativo y de desarrollo de la capacidad lingüística del alumno. Ello supone buscar el equilibrio entre doctrina y práctica, tanto reduciendo todos los as-

pectos de la teoría no adecuados al fin que se propone -y que es en muchos según el autor en los programas actuales-, como haciéndola asequible, sin falsearla, a aquellos a quienes va destinada.

Sobre la enseñanza de la sintaxis señala: "No hay duda de que la enseñanza de la sintaxis en el Bachillerato encierra importantes dificultades, más incluso que en otros niveles superiores de enseñanza, en donde no es tan obligada la conjunción entre teoría y práctica".

J.M. Lope Pach ha escrito sobre la enseñanza de la gramática: "Mucho se ha dicho, y no siempre sin razón, que la escuela se ha interesado más por enseñar la gramática del idioma, que por enseñar el idioma mismo. La gramática -señala- debería enseñar a usar las estructuras complejas que no todos los hablantes son capaces de emplear con naturalidad y con fluidez. Dicho a la antigua: enseñar a hablar bien" (63).

Esta consideración es altamente positiva, porque se parte de la base de que la gramática no sólo debe preocuparse por la lengua escrita, sino también por la lengua hablada.

Un lastre de la tradición ha sido precisamente el de aplicar el estudio de la morfología y de la sintaxis a textos literarios, como si no existiese la lengua hablada, ni tampoco existiesen otro tipo de textos escritos que no fueran los específicamente literarios.

Por su parte, J. Díaz Vélez dice: "La escuela se ha preocupado por desarrollar predominantemente una importancia gramatical antes que una competencia comunicativa, que asegure la producción de enunciados apropiados... El estudiante aprende, si acaso, a conocer un aspecto de su lengua -el morfosintáctico- pero ignora cómo emplearlo,

cómo valerse de ella para dar expresión matizada a su pensamiento y fantasía" (64).

Aparte de ver en estas palabras una clara alusión a los principios de la Lingüística aplicada -con la consiguiente utilización del concepto de competencia comunicativa- podemos observar igualmente una clara preferencia a la inutilidad de los conceptos gramaticales cuando no son orientados a dicha competencia comunicativa y se pierden en la teoría y en la competencia gramatical.

El alumno debe conocer y estudiar la gramática para dominar su lengua de la mejor manera y no para almacenar conocimientos teóricos que en nada le ayudan a conseguir dicho fin.

#### Los estudios críticos sobre la enseñanza de la gramática:

##### Conclusión

Después de analizar las publicaciones más relevantes sobre la enseñanza de la gramática en el Bachillerato, podemos establecer una primera conclusión: no se puede prescindir de la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua materna; en todo caso, lo que hay que hacer es replantearse una nueva forma de aplicar su enseñanza.

Esta aplicación, según el criterio de los especialistas, tiene que proporcionar una enseñanza de la gramática basada en la práctica idiomática, de tal manera que no se enseñe la gramática como un fin en sí misma, sino como una parte de la lengua y al servicio de esta.

Por consiguiente, se rechaza el excesivo protagonismo de la teoría gramatical -que debe dejarse para la Universidad- y se defiende una enseñanza de la gramática sencilla

lla, poco complicada y coherente con los objetivos didácticos de la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato.

La gramática, como las otras disciplinas lingüísticas, debe proporcionar a los alumnos los medios adecuados para conseguir el dominio de la lengua, de su lengua.

Por tanto, ni tanto predominio de una gramática logista, tradicional como antaño, ni llegar a su eliminación como han intentado hacer otras posturas.

La gramática al servicio de la lengua y en estrecha relación con los demás planos lingüísticos, fonético-fonológico y léxico-semántico, no sólo facilitará la enseñanza de la lengua materna en el Bachillerato, sino que la mejorará.

El análisis de todos estos estudios nos lleva a la conclusión de que debemos seleccionar, dentro de la teoría gramatical, aquella que resulte útil verdaderamente y encontrar el medio más apropiado de integrar esa teoría en la formación científica y cultural de nuestros alumnos, haciéndola asequible para ellos.

Debemos conjuntar equilibradamente la teoría y la práctica, de modo que los alumnos comprendan perfectamente el funcionamiento de los hechos lingüísticos.

Otro aspecto en el que ya se ha insistido lo suficiente, pero que tendremos en cuenta a lo largo de nuestro trabajo, es la necesidad de aplicar la teoría gramatical no sólo a los textos literarios, sino también a los textos orales y a los textos escritos no literarios, pues, como dice M. A. Martín Zorraquino, "conviene practicar el comentario lingüístico con textos informativos y con textos literarios, con textos jurídicos, con textos publicita-

rios, etc." (65).

Eliminar, como ya indicó alguno de los autores, aquellas cuestiones teóricas que se consideren accesorias o poco útiles es otra cuestión que se deduce de estos análisis.

En consecuencia, potenciar la parte práctica y la ejercitación de la lengua es otro de los aspectos básicos que debemos tener en cuenta en la programación de la asignatura.

3. Hasta fechas relativamente reciente, los estudios sobre la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato apenas han tenido en cuenta las principales aportaciones de la Lingüística aplicada, y que tanto beneficio han tenido para la didáctica de la lengua materna.

Pero, últimamente, en nuestro país estas aportaciones han empezado a ser recogidas y ello se observa en las Actas de los Congresos de la Asociación Española de Lingüística aplicada, en las Actas de los Simposios de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, en las publicaciones de los ICEs y en otros trabajos.

También algunos manuales de Bachillerato han recogido el espíritu de estas aportaciones, aunque todavía de forma poco profunda y desigual.

De todas maneras, en las programaciones de la asignatura de Lengua española que se hallan en elaboración en la actualidad con vistas a la Reforma de Enseñanzas Medias, la influencia de la Lingüística aplicada es ya una realidad.

Siguiendo con el análisis de otros trabajos, los Aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como

lengua materna constituyen una aportación importante para la didáctica de nuestra lengua (66).

Los estudios que aparecen en esta obra son de un gran interés y de una gran utilidad. Entre ellos destacamos los siguientes:

"La enseñanza de la lengua materna" de A. Quilis; "Gramática y aprendizaje de la lengua materna" de J.M. Lope Blanch, "Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular" de W. López Morales; "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna" de A. Morales de Walters; "Enseñar español, pero ¿qué español?" de M.T. Vaquero de Pamírez; y "El desarrollo de la lengua materna y su relación con el aprendizaje de la lectura" de B. Villamil de Forastieri.

A. Quilis en su artículo ya hace ver que muchos de los logros de la Lingüística aplicada podrían tener una consecuencia inmediata en la enseñanza de la primera lengua y reconoce como un logro de la lingüística actual, y que debe reflejarse en la enseñanza, la importancia que se da a la lengua hablada, la consideración del lenguaje como fenómeno social, la lengua como estructura y un sistema de contrastes, etc.

De todas formas, A. Quilis reconoce que es mucho lo que queda por hacer en la enseñanza de la lengua materna y por esto afirma: "A la tarea de crear una metodología de la enseñanza de la lengua materna, al nivel de las experiencias lingüísticas hoy existentes, bien valdría la pena dedicar por entero un equipo de investigadores, no sólo de lingüística, sino también de otras materias" (67).

Otro de los aspectos que considera este estudioso como muy importante en la enseñanza de la lengua materna, y que puede considerarse como una aportación de la Lin-

güística aplicada, es el entorno socio-cultural del alumno; así señala que, en ciertos medios, las definiciones lingüísticas de los niños pueden originar deficiencias intelectuales más o menos reales.

También propone que se acometa, con rigor, el estudio de la lengua de los alumnos en los diferentes años escolares y se profundice en su descripción, y subraya que la investigación y la acción pedagógica en la enseñanza de la lengua serán eficaces sólo cuando se haya llevado a cabo esta tarea.

Es cierto que en la programación de la asignatura de Lengua española apenas si se han tomado en cuenta estos factores, y sólo desde hace muy poco se empiezan a tener en consideración.

La relación de la teoría lingüística con la enseñanza de la lengua es otro de los aspectos que trata Quilis, en relación a lo cual señala: "Como es lógico, el progreso de la teoría lingüística va repercutiendo poco a poco en la metodología de la enseñanza de la lengua materna, con el objeto de hacerla más eficaz" (6ª).

La teoría lingüística, bien analizada y bien asimilada, lleva indudablemente grandes ventajas a la enseñanza de la lengua materna, facilitando su explicación teórica y su desarrollo práctico, dado el rigor científico que de ella emana.

En resumen, del estudio de A. Quilis se deduce que es necesario seguir trabajando para perfeccionar la metodología de la enseñanza de la lengua materna y obtener los logros que ya se han conseguido para la segunda lengua.

Lope Blanch pone de relieve en su estudio la importan-

cia del ambiente social y familiar en la adquisición de las estructuras sintácticas de notable complejidad y dificultad.

"Existen -dice- en la lengua algunas estructuras sintácticas -modos de construir la expresión- de notable complejidad y aun dificultad. Es muy probable que la mejor manera de adquirir y dominar tales estructuras sea mantener un contacto sistemático y constante con usuarios naturales de ellas, cosa que depende del ambiente familiar y social en que se desenvuelve el educando, de las lecturas que haga con atención, y de su personal capacidad de aprehensión y asimilación" (60).

Insistir en este factor, en el factor social y familiar, es reconocer su importancia en el aprendizaje de la lengua, en su desarrollo y en su dominio. Si el alumno vive en un ambiente favorable tendrá en el Instituto menos problemas y su capacidad lingüística será la apropiada.

Lope Blanch considera que es a la escuela a la que corresponde la tarea de proporcionar el conocimiento consciente y riguroso de esas construcciones sintácticas de más elevado índice de dificultad.

A. Morales de Walters alude al estado de descuido en que se encuentra la enseñanza de la lengua materna y señala que el español, salvo orientaciones teóricas más o menos esporádicas de algunos lingüistas, carece de obras fundamentales que arrojen luz sobre el tema (70).

Faltan -según la autora- obras de diagnóstico que ayuden a medir dentro de la problemática de adquisición y aprendizaje del lenguaje, la naturaleza de los distintos fenómenos que constituyen la lengua española.

También insiste A. Morales de Walters en la importancia del medio ambiente familiar y social con estas palabras: "Partiendo de la base de que el ambiente familiar y social es el que facilita al niño su labor de aprendizaje, bien sea desarrollando sus capacidades innatas a la luz de la ejemplificación a la que está expuesto o adquiriendo los patrones que se le presentan a base de un copiado de los mismos, si efectivamente el niño que viene de niveles menos dotados económicamente llega a la escuela con unas deficiencias en sus hábitos lingüísticos, es en la escuela donde se le deben proporcionar los medios necesarios para adquirirlas" (71).

Vemos, por consiguiente, que en esta obra son varios los autores que coinciden en conceder una gran importancia en la enseñanza de la lengua materna al ambiente social y familiar del alumno, importancia que demuestra la experiencia de la propia enseñanza, pues como bien dice Marianne Peronard las diferencias lingüísticas entre los miembros de una comunidad se pueden relacionar con diferencias socioculturales, de manera que en toda comunidad de algún tamaño (urbana) es posible distinguir diversos sociolectos (variedad de lengua compartida por todos los miembros de un estrato sociocultural) (72).

El trabajo de M.T. Vaquero de Ramírez es de un gran interés. Su análisis riguroso y serio de los conceptos de norma y de niveles y variedades del sistema representan un acierto completo.

M.T. Vaquero afirma: "Reconocer todos los niveles y variedades del sistema, en su complejidad diatópica y diastrática, y admitir la jerarquización de los fenómenos lingüísticos, es lo que puede salvarnos del purismo y del anarquismo irresponsable" (73).

Esta argumentación es válida para la enseñanza de

la lengua materna, pues a esta le perjudican tanto la aplicación de un estrecho, tradicional y absoluto concepto de norma "purista", como la irresponsable anarquía en la valoración de los hechos lingüísticos.

Por eso, tras quejarse de que la teoría lingüística ha hecho mucho más por la enseñanza de segundas lenguas que por la enseñanza de la lengua materna dice: "El profesor de lengua materna no espera encontrar, por ahora, en la lingüística, el camino abierto. El método no está aún desbrozado, pero encontrará unos indicios, unas señales, unas posibles directrices que, puede esperar seguro, no hallará en ninguna otra parte" (74).

Por consiguiente, la autora admite la decisiva importancia de la teoría lingüística en la enseñanza de la lengua materna y lo que pretende es que esta teoría lingüística resuelva los importantes problemas que tiene planteados dicha enseñanza.

Termina el artículo con unas palabras bastante realistas: "El estar muy lejos tanto de la rigidez purista como de actitud anárquica quiere decir enseñar la lengua decorosamente y usarla con dignidad, en la norma que corresponda, expresarse con coherencia y con un grado mínimo de fluidez" (75).

El libro de H. López Enseñanza de la lengua materna (76) es una obra muy importante para analizar diversos problemas de didáctica de la primera lengua, como hemos podido ver.

Su clara orientación bajo los principios de la Lingüística aplicada le confieren un aire de modernidad y de actualidad y le apartan del oportunismo de otros trabajos.

Guarda el libro, en todo momento, una gran preocupa-

ción pedagógica dentro del lógico rigor científico que el autor da a estas páginas.

Uno de los aspectos claves de este estudio es el siguiente: "¿Qué lengua enseñar en la escuela?". El autor afirma lo siguiente: "Parece claro que la lengua que debe enseñar la escuela es la de los sociolectos altos de la comunidad, y no sólo porque se trata de un instrumento expresivo más rico, más variado, más preciso, sino también porque es el vehículo de la cultura: es la lengua de los libros, de la prensa, de la radio y de la telecomunicación, del teatro, de la cátedra, de la administración, de la política" (77).

Estas palabras deben valorarse en el contexto estricto de la didáctica de la lengua, ya que están totalmente apartadas de cualquier planteamiento purista. H. López Morales, como tendremos ocasión de ver, no infravalora otros sociolectos, otras variedades sociales, lo que aconseja es que en la escuela, después de utilizar los diversos registros lingüísticos, el alumno llegue a conocer, a usar y a dominar el registro más elevado y el más culto.

Por eso opina que, tras la observación de una serie de factores, la lengua que ha de enseñar la escuela corresponderá a la norma lingüística de los sociolectos altos.

H. López Morales considera que "lengua ejemplar" es aquella que reúne todas las condiciones necesarias para que la escuela la adopte como modelo de enseñanza. No se trata de la lengua hablada en otros lugares, sino la utilizada por los niveles socioculturales más altos del país y suele coincidir con la norma lingüística del sociolecto alto.

Sigue diciendo que esta norma, al gozar del prestigio

y de la aceptación de la comunidad, se convierte en el instrumento expresivo de las actividades culturales y en el código utilizado en la comunicación social, económica, política, etc. de dicha comunidad (78).

Todo ello tiene la ventaja de llevar una profunda reflexión a los profesores de lengua materna, y de esta reflexión -se esté de acuerdo o no con el planteamiento de H. López Morales- pueden sacarse consecuencias positivas para la didáctica de la primera lengua.

Porque, insistimos, el planteamiento del autor reconoce la existencia y el estudio de la diversidad geográfica y social en la lengua, pero -por razones que han nacido de su experiencia y de su análisis- recomienda que se lleve al conocimiento de la llamada "lengua ejemplar".

H. López Morales, por ello, afirma: "Junto a este sociolecto -el alto- existe otro (u otros) que posee una serie de fenómenos lingüísticos estigmatizados por la propia comunidad (haiga, semos) y rechazados por ella como inadecuados, rurales, vulgares, etc.". Queda claro, entonces, a lo que se refería este investigador.

H. López Morales deja muy claro que la influencia de la lingüística, y particularmente de la Lingüística aplicada, en la enseñanza de la lengua es muy positiva.

Para llevar a cabo el perfeccionamiento de la enseñanza de la lengua materna, la escuela cuenta con el apoyo de la lingüística, sobre todo de la Lingüística aplicada.

De aquí que H. López Morales afirme: "De la Lingüística aplicada saldrán los instrumentos objetivos que han de servir de base a la planificación de la adquisición de la lengua materna; de ella saldrán también los datos de competencia lingüística de los preescolares y el anda-

miaje teórico y metodológico para su adquisición y la medición de los saberes adquiridos a lo largo del proceso" (79).

Después analiza las relaciones de la Lingüística aplicada con otras disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, la léxico-estadística.

En resumen, este trabajo tiene la virtud de abrir nuevas perspectivas en la investigación de la enseñanza de la lengua materna y de actualizar unos datos que son imprescindibles, como aquellos que nos facilita la Lingüística aplicada.

Claves para la Lingüística aplicada, de J.M. Vez Jeremías, es un libro muy útil para conocer los recientes hallazgos de esta rama de la Lingüística (80).

Señala el autor que la investigación sistemática en el campo de la Lingüística aplicada apenas cuenta con treinta años de existencia y que en algunos países, entre ellos España, hay que reducir todavía esta cifra a mucho menos de la mitad.

Destaca también el hecho de que se aprecia cada vez con más insistencia una preocupación del lingüista aplicado hacia el contacto directo con la realidad del problema que se trata de resolver. La Lingüística aplicada sale, así, fuera de los despachos y de las aulas para vivir la realidad de las técnicas aplicativas en su contexto auténtico.

J.M. Vez Jeremías resume la relación del modelo estructural con cuatro tipos de implicaciones fundamentales para la Lingüística aplicada:

- a) La primacía a la forma oral del lenguaje.
- b) La separación entre diacronía y sincronía favoreció,

durante mucho tiempo, el diseño de materiales destinados a la enseñanza masiva de los idiomas sin que, en ningún caso, se contemplase el "uso real" de la lengua en cuestión.

- c) La fórmula "una lengua es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deberían decir" arremete contra las reglas de la gramática descriptiva y contra el propio concepto de gramaticalidad.
- d) El axioma de que "el lenguaje es estructura" invade todas las formas prácticas de innovación glosodidáctica en busca de una enseñanza "científica" del lenguaje (81).

Como observamos, para la Lingüística aplicada la primacía de la lengua oral sobre la lengua escrita es un hecho incuestionable.

Otro aspecto básico de la Lingüística aplicada ha sido resaltar la contribución de la psicología educativa aplicada en el proceso del aprendizaje lingüístico.

El factor edad y el factor motivación entrarían dentro de este planteamiento.

En las páginas 77 y 78 J.M. Vez Jeremías hace una serie de consideraciones sobre las diferencias entre la adquisición de la primera lengua y la segunda, y así señala que mientras la adquisición de la primera lengua se hace más de un modo uniforme en toda la población humana, existe una variación considerable en la habilidad para aprender otra u otras lenguas, variación que viene dada por factores como edad, motivación, aptitud (82).

En resumen, este libro de Vez Jeremías viene a incrementar las posibilidades de la Lingüística aplicada en nuestro país y a despertar una conciencia crítica sobre la metodología de la asignatura.

Las relaciones con la sociolingüística y la psicolingüística deben ser sopesadas e incorporadas a la programa-

ción y, de esta manera, algo en lo que ya hemos insistido lo suficiente como es el entorno social y físico del alumno tendría la importancia que reclama en la enseñanza de la asignatura en un nivel como es el de Bachillerato.

Teoría lingüística y enseñanza de la lengua de J.M. Álvarez Méndez es una obra de un gran interés por la acertada recopilación que hace de artículos y trabajos sobre los fundamentos didácticos de la lengua (83).

Al autor, para dejar claro su objetivo, escribe en la Introducción: "El presente trabajo responde a dos propósitos básicos. Por un lado, ofrece una recopilación de textos referentes al área de Lengua, desde el doble punto de interés lingüístico y didáctico. Por otro, pretende perfilar las líneas maestras de trabajo interdisciplinar, hoy ausente en nuestro medio, que posibilite el trabajo cooperativo en la enseñanza de la lengua, punto de confluencia de las dos vertientes comprometidas en tal empeño" (84).

J.M. Álvarez divide su libro en cuatro partes:

- I. De la teoría lingüística a la enseñanza de las lenguas: bases para el trabajo interdisciplinar.
- II. Lingüística, gramática y enseñanza de la lengua: las relaciones necesarias.
- III. Metodología lingüística y didáctica de la lengua: aspectos concretos.
- IV. Lengua oficial y variantes lingüísticas: unidad y diversidad de usos (a propósito de la norma lingüística).

Es estudio de las aportaciones de la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua constituye uno de los objetivos fundamentales de la obra. El material que nos ofrece el autor está lo suficientemente estructurado y ordenado como para servir de valiosa consulta a todos los que investigamos en la didáctica de la lengua materna.

De estas cuatro partes, la primera recoge textos de autores que han dedicado gran atención a los aportes de la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua, la segunda trata sobre la enseñanza de la gramática y su función en la enseñanza de la lengua. Hay textos de especial significación como los de L. Brackenbury, R. Lenz y A. Castro. La tercera parte estudia los planteamientos teóricos a cuestiones que tienen que ver con aspectos más concretos e inmediatos para la práctica docente y la cuarta parte tiene una gran utilidad, ya que se refiere al medio social, político, cultural y geográfico de nuestra lengua.

J.M. Álvarez manifiesta que "la creencia de que para enseñar Lengua es necesario conocer la ciencia que estudia la lengua, tiene su caja de resonancia en la creencia asumida de que para enseñar Lengua se necesita conocer los fundamentos didácticos que sustentan tal práctica" (85).

Ello confirma plenamente el espíritu didáctico de esta obra valiosa, que actualiza y reivindica con acierto los estudios encaminados a conseguir el perfeccionamiento de la didáctica de la enseñanza de la lengua.

El autor hace este esfuerzo porque está convencido de la mala situación que está atravesando la enseñanza de la lengua materna y escribe: "No hace falta profundizar demasiado en torno a la problemática de la enseñanza de la lengua materna para tomar conciencia de la difícil situación en que se encuentra. Es frecuente oír las quejas de los profesores, bien porque no ven sus esfuerzos compensados con el rendimiento de los alumnos, bien porque se encuentran desorientados frente a unas investigaciones lingüísticas que desbordan materialmente sus posibilidades. También llegan las quejas por parte de los alumnos ante una asignatura que cuando menos, en la mayoría de

los casos y en la mejor salida, les resulta harto aburrida y por la cual no muestran ningún interés" (86).

Todo este estado de cosas se ha podido comprobar en la experiencia directa en el aula, y el desconcierto entre los profesores ha sido, en muchas ocasiones, evidente.

Estas nuevas palabras de J.M. Álvarez confirman este hecho: "Las dificultades del profesor de Lengua española a nivel teórico comienzan en verdad cuando se enfrenta ante la problemática lingüística que lo desborda, precisamente por la profusión y la diversidad de tendencias en torno a los estudios que se realizan sobre el lenguaje (teoría) y la realidad de la lengua que tiene que enseñar. Precisamente este divorcio entre la enseñanza y la investigación lingüística ha incidido especialmente en la primera. Frente al espectacular progreso de los estudios del lenguaje, la actualización de la didáctica de la lengua marcha lentamente" (87).

Por consiguiente, la necesidad imperiosa de acomodar las investigaciones lingüísticas a la enseñanza de la lengua es un factor imprescindible para solucionar la problemática que afecta, particularmente, a la didáctica de la lengua materna, y esta adecuación y conjunción entre la investigación y la enseñanza debe darse como condición indispensable para conseguir tal objetivo.

Por tanto este libro de J.M. Álvarez merece una clara valoración positiva por la razonada preocupación científica y pedagógica que contiene y por su indiscutible aportación a los objetivos fundamentales de la enseñanza de la lengua materna en nuestro país.

Indiscutiblemente, también tanto por sus contenidos como por la línea que sigue, este estudio debe incluirse dentro de los trabajos serios que incorporan y consideran

las principales aportaciones de la Lingüística aplicada.

Una obra especialmente reseñable es la titulada Lingüística Aplicada, de T. Ebnetter (88).

Este libro está dividido en dos partes:

La primera comprende los siguientes capítulos:

- I. Introducción.
- II. Psicolingüística.
- III. Sociolingüística.
- IV. Etnolingüística, lingüística antropológica, antropología lingüística.
- V. Adquisición de la lengua materna.

La parte segunda comprende los siguientes capítulos:

- VI. Lingüística contrastiva y estudio de los errores.
- VII. Gramática científica y pedagógica.
- VIII. Enseñanza de las lenguas.
- IX. Tecnología de la enseñanza y enseñanza programada.
- X. Aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para nuestro trabajo, por razones bien claras, son de especial interés el capítulo V de la primera parte: Adquisición de la lengua materna, y casi toda la segunda parte, ya que esta se dedica íntegramente a la enseñanza de las lenguas.

El capítulo V, Adquisición de la lengua materna, es una síntesis del estado en el que se encuentra la investigación sobre el aprendizaje de la lengua materna, investigación que comienza a ser intensiva a comienzos de los años 60, y un reflejo de las aportaciones de la teoría conductista, la sistemático-estructuralista y la generativa a la didáctica de la lengua materna.

El capítulo VII, "Gramática científica y pedagógica", es un capítulo muy importante para la enseñanza de la lengua, ya que trata temas fundamentales como modelos lingüísticos, material de enseñanza y libros de texto.

Del capítulo VIII, "Enseñanza de las lenguas" recogemos las siguientes palabras: "Una visión de conjunto sobre la realidad actual de la enseñanza de lenguas pone de manifiesto que las formas tradicionales de enseñanza están todavía muy extendidas, pero que en ciertos autores se han introducido o se están probando nuevas concepciones. La enseñanza de lenguas, en una medida considerable, está en función de los manuales existentes, de los modelos lingüísticos que los subyacen y de las concepciones generales de la enseñanza" (89).

Esto que afirma Ebnetter es verdad y si la enseñanza de la lengua en nuestro país no ha sido buena, ello se debe, en parte, a que los manuales de Lengua española tampoco han sido buenos, por lo que de todo ello se desprende una conclusión: si queremos mejorar la enseñanza de la lengua materna es necesario que se mejoren los manuales y libros de texto, sobre todo, en Bachillerato, donde hay una gran variedad de ellos.

Analiza, a continuación, Ebnetter los procedimientos didácticos de la metodología y señala que el nuevo programa ha sido concisamente concebido por Moulton (1963) como:

1. La lengua es hablar, no escribir.
2. Una lengua es un sistema de costumbres.
3. Enseña la lengua misma, no sobre la lengua.
4. Una lengua es lo que realmente hablan aquellos que la tienen por lengua materna, y no lo que alguien piensa que deberían hablar.
5. Las lenguas son diferentes (90).

En lo que se refiere a la lengua materna, en concreto, Ebnetter escribe: "Una encuesta internacional de la UNESCO en 1969 sobre el estado en que se encuentra la enseñanza de la lengua materna dio el doloroso resultado de una general "falta de éxito en el esfuerzo por un mayor dominio de la lengua materna, pasividad de los alumnos en la enseñanza, preferencia por la lengua escrita, ningun-

na orientación hacia la comunicación" (p. 363).

Y efectivamente, éste ha sido hasta fechas muy recientes el estado en el que se ha desenvuelto la enseñanza de la lengua materna, al menos, en España, donde, como ya hemos dicho, esta enseñanza se ha basado en la lengua escrita literaria, sin que la lengua hablada fuera objeto de ninguna atención.

Para Th. Ebnetter los objetivos de la enseñanza de la lengua materna, desde el punto de vista lingüístico, son en primer lugar:

1. Aprendizaje o ampliación de la lengua culta y coloquial maternas en la competencia y en la actuación.
2. Concienciación de la lengua materna y de sus variedades y registros estilísticos.
3. Competencia comunicativa.

Estos objetivos que nos indica Ebnetter nos parecen bastante acertados y realistas en la verdadera enseñanza de una lengua materna. Por tanto, no hay ningún secreto oculto para aplicar estos objetivos y para conseguir una metodología activa que los ponga en práctica. Ya es hora de olvidar y de criticar a la gramática tradicional y de ponerse a aplicar esta nueva metodología y estos nuevos objetivos.

Sobre el objetivo 1º nos dice: "La adquisición de la lengua materna que se realiza antes de ir a la escuela lleva a un cierto grado de dominio de la lengua maerna en una variedad en la mayoría de los casos familiar".

Sobre el objetivo 2º: "El hacer consciente la lengua materna tiende al conocimiento de la gramática de la lengua materna. La concienciación de la lengua materna se verifica por reflexión sobre la gramática y por la crítica del habla, del uso lingüístico".

Sobre el objetivo 3º: "Competencia comunicativa es la capacidad de verbalizar, de formar -como afirma Schwenk- oraciones gramaticalmente correctas y aplicarlas como manifestaciones de un modo acorde con la situación y de un modo efectivo, y, a la inversa, entender correctamente y de acuerdo con la situación manifestaciones de otros" (pp. 364-366).

Estos tres objetivos, por consiguiente, son fundamentales y necesarios para modernizar la enseñanza de la lengua materna.

Estos objetivos, en definitiva, abren nuevos horizontes porque se basan en la reflexión realista de lo que debe ser la enseñanza de la lengua materna.

Es también muy importante en este apartado considerar el libro de Ch. Bouton, La Lingüística aplicada (91).

Esta obra está dividida en tres partes:

- 1ª. La lingüística aplicada al campo de la palabra.
- 2ª. La lingüística aplicada al campo de la intercomunicación. El aspecto social del discurso.
- 3ª. La lingüística aplicada al campo de la educación. Aspecto pedagógico de la lengua.

A nosotros, por razones bien claras, la parte que más nos interesa es la parte tercera.

Dentro de esta tercera parte hay un capítulo dedicado íntegramente a nuestro tema, y que ya hemos reseñado en nuestro trabajo. Bouton alude, especialmente, a las aportaciones de la Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna y escribe: "Buenas obras de iniciación han permitido introducir las nociones fundamentales de la lingüística moderna en la problemática de la enseñanza de la lengua, y posteriormente los manuales escolares han permitido pasar del plano de la teoría al de la prácti-

ca" (pág. 110).

Insiste Ch. Bouton en otro aspecto que él considera indispensable para la enseñanza de la lengua: la formación lingüística del profesor. El profesor de lengua materna, evidentemente, debe poseer, ante todo, una buena formación científica y pedagógica, "para situar -según Bouton- la interpretación de la escuela en el marco más amplio de una acción didáctica" (pág. 110).

Otro aspecto que es importante para la enseñanza de la lengua materna y en el que insiste Bouton es el medio sociocultural en el que se desenvuelve el alumno, sobre lo cual opina: "Así ha podido precisarse una problemática sociolingüística de la comunicación verbal en el medio escolar, cuyo prototipo lo han constituido las investigaciones de Bernstein" (pág. 113).

Otro aspecto que resalta Ch. Bouton es la iniciación de una nueva orientación práctica de la lengua, distinta de la orientación tradicional: "Desde la escuela primaria hasta el nivel de la enseñanza superior se construye así toda una pedagogía del lenguaje, que se aparta de los ejercicios tradicionales de la explicación de textos, de la narración, de la composición sobre un tema dado, para acercarse a las exigencias de la comunicación en las situaciones reales que ella demanda. Aquí la lingüística aporta al profesor formado en esta disciplina, una tela de fondo en la que él debe saber bordar, guiado por los manuales, los pasos pedagógicos apropiados" (págs. 117-118).

Es decir, que Ch. Bouton reclama la configuración de la asignatura en un nuevo enfoque didáctico que tenga en cuenta la situación comunicativa en su diversidad y supere los ejercicios prácticos que imponía la enseñanza tradicional.

Por ello, la conveniencia de considerar los principios de la Lingüística aplicada en aquello que resulte ventajoso y útil para la enseñanza de la primera lengua o lengua materna es algo que no se puede desaprovechar.

En puertas tenemos una Reforma de Enseñanzas Medias que ofrece una buena oportunidad para remediar los defectos que se hayan observado en la enseñanza de la lengua materna y poner en práctica aquellas aportaciones que, como las de la Lingüística aplicada, sirven, pedagógica y científicamente, para mejorar la enseñanza de nuestra lengua.

Insiste en que los profesores de lengua materna deben tener una buena preparación lingüística. "Una formación lingüística sería debería imponerse a todos los niveles de la formación de los maestros, cualquiera que sea su especialidad, y con mayor razón en lo que toda a la formación de los profesores de lengua materna" (pág. 120).

Evidentemente, los profesores de lengua materna, para llevar a cabo su trabajo con eficacia, tienen que poseer una profunda formación lingüística y pedagógica, ya que la ciencia debe ir acompañada de la pedagogía y viceversa.

Como conclusión de este capítulo sobre la enseñanza de la lengua materna, Bouton insiste en la importancia de la Lingüística aplicada para el tema: "La Lingüística aplicada, gracias a las aportaciones de la lingüística general, ofrece a los maestros la posibilidad de hacer que sus alumnos adquieran esta conciencia íntima de la lengua que les permitirá ser hablantes por derecho propio. Es responsabilidad de los institutos universitarios encargados de la formación de los maestros, de cualquier disciplina que lo sean, el darles los medios de alcanzar aquellos fines" (pág. 121).

Esta consideración de Bouton significa una llamada de atención para que la responsabilidad de la enseñanza de la lengua materna no sólo recaiga en los profesores de la disciplina, sino que también los demás sean colaboradores, porque el conocimiento de la lengua materna es un hecho que se comprueba en cualquier asignatura, pertenezca al área que pertenezca.

Sobre las diferencias en el aprendizaje entre la lengua materna y la segunda lengua, Bouton estructura el siguiente esquema:

	Lengua materna	Lengua segunda
Plano neurofisiológico	Etapas privilegiadas Automática Voluntaria	Ninguna etapa privilegiada Voluntaria Automática
Plano psicológico	Motivaciones profundas	Motivaciones superficiales. Inhibiciones
Plano intelectual	Experiencia Lengua	Lengua Experiencia
Plano lingüístico	Discurso Lengua sistema	Lengua sistema Discurso

Este esquema puede resultar clarificador para comparar el aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua, y escribe: "Tomando en cuenta el hecho de que una lengua es a la vez, para seguir empleando la terminología de Hjelmslev, un contenido y una expresión, hay que reconocer que todo sujeto que emprende el estudio de una lengua extranjera ha sido antes -en estos dos planos- conformado por su lengua materna. En el plano del contenido, la lengua materna le ha impuesto una cierta manera de ver y de analizar la realidad, sea en cuanto a la percepción del mundo concreto en que se mueve, sea al nivel de las entidades de la inteligencia y de la sensibilidad, por

ende de la abstracción" (págs. 143-144).

En el libro de H. Huot, ya mencionado, Enseignement du français et linguistique (92), aparece un capítulo que traducido al español podemos titular "La fonética: su papel fundamental para los primeros aprendizajes". Se insiste en este artículo en las aportaciones positivas que puede producir la fonética a la enseñanza de la lengua materna. Una buena preparación y formación en la fonética redundará positivamente tanto en los profesores como en los alumnos, pues no olvidemos que las variedades geográficas y diatópicas en una lengua son muy importantes y es precisamente la fonética la que permite identificar esa variedad a través de las diversas peculiaridades que pueden aparecer en el plano fonético.

H. Huot también plantea la relación de la fonética con las variedades regionales y sociales de la lengua y la relación de las diferencias de pronunciación con las consiguientes diferencias fonológicas.

En nuestro caso, podría deducirse de ello una cierta incidencia en la didáctica del español hablado en Andalucía, por muy diversas razones, debido a sus características propias.

Si seguimos analizando veremos que habrá determinados aspectos que solamente podrán explicarse por la fonética y fonología.

Por consiguiente, establecer una acertada didáctica de la lengua materna significa que hay que comenzar por establecer una buena didáctica de la fonética y de la fonología, o lo que es igual, del plano fonético-fonológico de la lengua.

La programación de ejercicios y actividades prácticas

sobre la lengua oral puede encontrar en las aportaciones de la fonética y de la fonología un considerable apoyo científico y pedagógico, que antes del descubrimiento de la fonología y de la revalorización de la fonética era impensable.

Por ello, el plano fonético-fonológico y las unidades didácticas que lo tratan en los programas actuales de la asignatura de Lengua española en BUP deberían valorarse en una clara orientación didáctica de la lengua oral: identificación de fenómenos dialectales.

Lo que no puede hacerse nunca es convertir la fonética y la fonología en meras lecciones teóricas sin aprovechar su indudable valor práctico.

H. Huot afirma: "Tener en cuenta las aportaciones de la fonética y de la fonología para la enseñanza de la lengua materna significa dos cosas diferentes: introducir en el contenido del aprendizaje elementos que no figuraban antes: estudio de los elementos suprasegmentales, estudio de los niveles del lenguaje, modificar el contenido y la marcha de ciertas etapas del aprendizaje, sobre todo, en el aprendizaje de la lectura y de la escritura" (93).

J. Martínez Marín en "El papel de la fonología y la fonética en la enseñanza de la Lengua española" (94) ha hecho, como ya hemos visto, importantes consideraciones sobre el tema; señala, con gran acierto, que la fonética y la fonología deben incorporarse con una auténtica función pedagógica a la enseñanza de la asignatura Lengua española en el Bachillerato y en ajustado equilibrio con la morfosintaxis y la semántica, porque la mejora de esta enseñanza debe basarse en la igualdad de trato a los tres planos de la lengua.

El profesor Martínez Marín, en su trabajo, indica los ámbitos de la enseñanza idiomática en los que es necesaria la presencia de la fonética y de la fonología: la enseñanza de la escritura, la norma lingüística.

La importancia, pues, de la fonética y de la fonología en la enseñanza de las lenguas, en general, de la lengua materna, en particular, es un hecho incuestionable, por lo que no se explica por qué han sido minusvaloradas y relegadas durante tanto tiempo.

Ahora que el estado de la situación ha cambiado sería conveniente que en la estructuración de los ejercicios y de las actividades prácticas las cuestiones referentes a la fonética y a la fonología se encauzaran con una clara finalidad didáctica y no solamente teórica. Si ello se consiguiera, la enseñanza de la asignatura de Lengua española saldría muy beneficiada.

"Finalmente, hay otro hecho que hace que el papel de las disciplinas fónicas -especialmente la disciplina que estudia los 'sonidos funcionales', esto es la fonología- sea de primer orden en este caso, sobre todo en el Bachillerato. Sabemos por la psicología evolutiva que, a partir de los 14 años aproximadamente, el niño-adolescente entra en la etapa evolutiva que le permite la abstracción... A esta edad, es decir, cuando comienza el bachillerato y en toda esta etapa en realidad, el estudio de los conceptos fonológicos es especialmente interesante, pues por la sencillez de la estructura del nivel fónico, es fácil introducir al alumno en la comprensión de lo que es la organización y el funcionamiento de la lengua" (95).

Estas afirmaciones del profesor Martínez Marín son un claro documento sobre la importancia de la fonética y la fonología en la enseñanza de la lengua materna en el Bachillerato.

Otra reflexión que debemos hacer es que, por fin, se ha entendido que enseñar lengua no es solamente enseñar gramática, ni enseñar cosas sobre la lengua, sino enseñar el funcionamiento interno de la lengua, y la fonética y la fonología nos permiten perfectamente integrar esa enseñanza en el plano real.

Por lo demás, la función de la fonética y la fonología en la didáctica de los textos orales es fundamental. Ahora que, afortunadamente, los dos códigos, la lengua hablada y la lengua escrita, son objeto de la enseñanza de la lengua materna -y no sólo la escrita como antes-, estas disciplinas, por sus implicaciones tanto en lo gramatical como en lo semántico, han recobrado en la enseñanza de la lengua materna la auténtica función que les corresponde.

Resumen, hay que establecer una conclusión clara: la enseñanza de la lengua materna en el Bachillerato debe basarse en una estrecha interrelación entre los tres planos lingüísticos: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, y en el plano fonético-fonológico distinguir las aplicaciones didácticas del profesor Martínez Marín:

Didáctica de la fonética y la fonología:

Enseñanza de la lectura  
Enseñanza de la escritura  
Ámbito de la norma lingüística  
Introducción en el manejo de nociones de teoría lingüística.

Esta interrelación didáctica de los planos lingüísticos redundará de forma muy positiva en la didáctica de la Lengua española en el Bachillerato y además ayudará a superar definitivamente la discriminación entre la lengua hablada y la lengua escrita, estableciendo la igualdad entre ambos códigos en las aplicaciones didácticas de los textos orales y escritos.

De este modo, cuando se programe una metodología activa, nada tendrá de extraño que los textos orales y escritos gocen del mismo trato en la correspondiente estructuración de la parte práctica. El estudio del plano fónico de la lengua implica, por consiguiente, el uso del magnetófono en las clases de Lengua española.

Didáctica de la Lengua española, del ICE de la Universidad de Valladolid (96), es otra obra que refleja aspectos importantes para la enseñanza de nuestra asignatura en el Bachillerato pero que, además, presenta el reflejo de algunas aportaciones de la Lingüística aplicada en algunos de sus artículos.

El sumario está compuesto por los siguientes trabajos:

"Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua" de J. Fernández-Sevilla; "Objetivos de la enseñanza de la sintaxis", de C. Hernández Alonso; "Las unidades supraoracionales en la formación de los textos (un tema del seminario de Lengua española)", de R. Guerra González; "Metodología para un análisis de unidades supraoracionales", de L. González Martínez; "La enseñanza de la métrica en Primero de BUP", del Seminario de Lengua y Literatura del I.N.B. "Alonso Berrugueta" de Palencia; y "Material oral y escrito para la enseñanza de la lengua", de F. Gallego Díaz, que ya hemos mencionado.

Como la mayoría de ellos ya han sido resumidos y analizados, nos queda dar una visión aproximada de aquellos puntos más relevantes por su relación con la Lingüística aplicada.

Uno de los trabajos destacables es "Material oral y escrito para la enseñanza de la lengua", de F. Gallego Díaz (97) y de él sacamos las siguientes consecuencias:

-La selección de textos literarios casi con carácter de exclusividad, en la enseñanza tradicional.

-¿Son estos textos los más adecuados para llevar a la práctica las recomendaciones del Programa Oficial?

-Como la respuesta es negativa, el autor propone que se trabaje con textos de todas las modalidades, variantes y registros lingüísticos y ello significa, entre otras cosas, la incorporación de textos orales a la enseñanza de la Lengua española.

El autor hace, a continuación, una detallada propuesta de textos orales y de textos escritos no literarios que serían objeto de estudio en las clases prácticas de la asignatura.

-Las hablas locales, la jerga juvenil, la lengua coloquial-familiar entrarían dentro del análisis de los alumnos en las clases.

De ello se deriva que el autor está haciendo una especial llamada de atención sobre la consideración del entorno social y geográfico del alumno en la enseñanza de la materia.

En resumen, Didáctica de la Lengua española del ICE de la Universidad de Valladolid es un libro que ayuda a tomar conciencia de los graves problemas que afectan a la metodología de esta asignatura en el Bachillerato y nos ofrece, desde una consideración metodológica, diversas soluciones satisfactorias.

Aspectos didácticos de Lengua española (Primero de Bachillerato) (98) es una obra que recopila acertadamente una interesante serie de artículos sobre la enseñanza de la asignatura de Lengua española en este nivel.

Los artículos que componen el libro son: "La técnica de la redacción", por Jiménez Resano; "El comentario lingüístico de textos y sus métodos", por M.A. Martín Zorra-

quino; "Métodos de aproximación a los dialectos y a las hablas regionales en la clase de Lengua española", por J.M. Enguita Utrilla; "Sintaxis y análisis sintáctico de la oración", por E. Ridruejo; "La técnica de la expresión oral", por J.L. Cuadra Pérez; y "La adquisición del léxico en el Bachillerato", por J.M. Blecua Perdices.

Teniendo en cuenta la Lingüística aplicada y sus influencias, destacan los dos últimos artículos, aunque también en otros está presente esta influencia.

"La técnica de la expresión oral", de J.L. Cuadra Pérez, destaca precisamente por subrayar la importancia de un aspecto tan decisivo de la lengua.

L. Cuadra Pérez trata en su trabajo diversos apartados: Importancia y necesidad del lengua oral; La expresión oral en la escuela; La comunicación interpersonal; Los problemas de la comunicación; La enseñanza de la expresión oral; Actividades.

La enseñanza de la expresión oral -dice el autor- supone por parte del profesor dedicación de tiempo y trabajo, conocer las bases psicológicas de la expresión y comunicación y también las técnicas de grupo que la facilitan. Pero, sobre todo, un cambio de actitud del profesorado en relación con la expresión oral en clase" (99).

El empleo del diccionario es otro apartado que Blecua trata en su trabajo. Dice sobre ello lo siguiente: "El profesor debe enseñar a trabajar con el diccionario, debe explicar con gran detalle cómo es un diccionario: su macroestructura y su microestructura; debe analizar los diferentes tipos de diccionarios y comprobar con la práctica cotidiana cómo ello plantea problemas apasionantes en la teoría de la definición lexicográfica. El profesor tiene que mostrar el diccionario como algo vivo, no como un de-

pósito de fósiles lingüísticos" (100).

Hemos tenido ya ocasión de comprobar -desgraciadamente- cómo los alumnos, en su mayor parte, no llevan nunca a las clases el diccionario y esto es bastante significativo.

Así se puede explicar la pobreza de expresión oral y escrita, las frecuentes incorrecciones, los vulgarismos y todas las malas construcciones que conducen al deterioro progresivo de la lengua.

G. Salvador, en relación con la enseñanza del vocabulario en BUP y COU, ha escrito: "El Bachillerato se ha definido, alguna vez, como 'adquisición de vocabulario para el estudio'. De ahí que la función primordial del profesor de Lengua española sea la de lograr que el alumno aumente su caudal léxico, matice el que ya posee y lo use, en todo caso, con precisión" (101).

Siguiendo las palabras de G. Salvador y las ideas del profesor Blecua, esta debe constituir uno de los principales objetivos de la clase de Lengua española de Bachillerato: el léxico y su enseñanza.

La consecuencia que extraemos de este trabajo es que la lengua oral -y esto ya lo hemos mencionado a lo largo de esta investigación- debe ocupar un lugar muy importante en la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato. Pero para llevar a cabo esta tarea es imprescindible que se dote a los seminarios didácticos de Lengua española del correspondiente material: medios audiovisuales y otros instrumentos que faciliten la labor.

Audiciones de discos y programas grabados, análisis de programas de radio y TV, ejercicios radiofónicos, análisis cualitativos y cuantitativos de estas grabaciones son actividades que J.L. Cuadra Pérez propone para la di-

dáctica de la lengua oral.

"La adquisición de léxico en el Bachillerato", del profesor J.M. Blecua Perdices, es otro de los artículos contenidos en el libro Aspectos didácticos de Lengua española 1. Bachillerato que ofrece un gran interés.

El profesor Blecua dice que tal vez el mayor problema con el que se enfrenta el profesor de Lengua española de Bachillerato es el de la adquisición del vocabulario por parte de los alumnos.

Pero, según Blecua, este problema acuciante no puede ser desligado de otras cuestiones:

- ¿Cómo se ha enseñado el léxico en la tradición occidental?
- Problemas teóricos del léxico en el edificio de la lingüística y, más concretamente, las relaciones entre el léxico y la gramática.
- El empleo del diccionario.
- Cuestiones relacionadas con la enseñanza del léxico en BUP y COU.

La enseñanza del léxico es, como hemos tenido ocasión de comprobar, uno de los aspectos que más preocupan y ciertamente uno de los más descuidados, al menos hasta el momento, en las clases de Lengua española de Bachillerato.

De los demás artículos también podemos extraer conclusiones muy prácticas. Así del trabajo de Jiménez Resano sobre "La técnica de la redacción", nos interesa, sobremanera, la aplicación de esta -la redacción- a la variedad de los textos escritos y no sólo literarios: informes, actas, oficios, instancias, memorias, circulares, certificados, "curriculum vitae", felicitaciones, invitaciones, telegramas, etc.

Esto es fundamental en este nivel de la enseñanza -el Bachillerato-, porque muchos alumnos al terminar el ciclo de estudios medios desean integrarse en el mundo del trabajo, y para esto necesitan que su formación y conocimiento de la lengua sea lo más práctico posible, porque va a ser precisamente esto lo que le van a exigir y lo que le va a servir para conseguir con más éxito el deseado puesto de trabajo.

De aquí que este autor considere: "No se pretenda la enseñanza y perfeccionamiento de la lengua escrita, olvidando, tal vez, lo más inmediato. Nuestros alumnos son personas que han de moverse en una vida organizada de un modo práctico" (102).

El autor se lamenta de que en las clases no se dedique la atención que merece a estos tipos de escritos no literarios y que son tan eminentemente prácticos para la vida social y del trabajo.

En el artículo "Métodos de aproximación a los dialectos y a las hablas regionales en la clase de Lengua española", de J.M. Enguita Utrilla, aparecen otras conclusiones, igualmente positivas y que son dignas de tenerse en cuenta: la atención que se reclama hacia las variedades diatópicas y diastráticas del español en la asignatura de Lengua española.

"La noción de norma en Lingüística. Actitud descriptiva. Actitud prescriptiva", de D. François, es un trabajo importante para llegar a unas conclusiones aceptables sobre cuál debe ser el concepto de norma que debemos seguir, actualmente, en la enseñanza de la lengua materna.

D. François analiza tanto la actitud prescriptiva como la actitud descriptiva. Sobre la forma prescriptiva indica que se basa en el logicismo clásico tal como se encuentra expuesto en las obras de Port Royal y reposa en una concepción de la tradición histórica entendida como continuidad.

Señala como rasgos comunes de estas formas prescriptivas:

1. Dan preferencia a las formas escritas que, en nuestra forma de cultura, coinciden casi necesariamente con las formas literarias.

2. Identifican la lengua con lo que retienen de ella y califican de "defectuoso" o de "excepcional" todo lo demás; de ahí que haya constantemente, en su caza de defectos, preocupaciones represivas.

3. Pasan su elección de los hechos de lengua -la mayoría de las veces sin confesarlo- en criterios externos a la lengua, de tal manera que es difícil separar lo que hay de externo al lenguaje y lo que hay de lingüístico en los valores que ponen en circulación sus prohibiciones (103).

Estas actitudes descriptivas, con sus rasgos correspondientes, -y como ya hemos indicado- han sido las que han imperado durante bastante tiempo en la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato.

Después, D. François afirma: "Lo que caracteriza al

descriptivismo de los lingüistas y constituye su patrimonio, es que no se contenta con establecer una equivalencia burda "descripción-observación", sino que se esfuerza en ser científico".

Esta observación, según D. François, debe recaer sobre todos los hechos lingüísticos, "lo que implica que, sin despreciar en modo alguno las formas escritas, se conceda una legítima prioridad a la oral y que no se limite a los hechos que corroboran una teoría" (104).

Esta puede ser la diferencia fundamental entre el prescriptivismo y el descriptivismo: mientras la primera concepción da preferencia a la lengua escrita, el descriptivismo da prioridad a la lengua oral. Naturalmente esto repercute de forma distinta, no sólo en la consideración del concepto de norma, sino también en la enseñanza de la lengua.

La presencia de registros del lenguaje es un aspecto que se deriva, ciertamente, de una actitud descriptiva y ello favorece el concepto de norma y enriquece la enseñanza de la lengua materna. Así lo afirma D. François:

"La observación científica de los hechos de lengua provoca por tanto un saludable desasosiego que invita a la explicación paciente y coherente de los hechos, eventualmente en colaboración con otras disciplinas" (105).  
y después:

"A propósito de los niveles de lengua, nos hemos visto llevados a formular la hipótesis según la cual una buena parte de lo que se podría llamar la cultura lingüística se basaría en la habilidad para pasar de un nivel de la lengua a otro según las situaciones, en la adaptabilidad lingüística de un hablante" (106).

Como indica también D. François, la familiarización con diferentes registros de lengua debe constituir un objetivo fundamental de la enseñanza.

Ello beneficiaría indiscutiblemente la calidad de la enseñanza de la lengua materna en el Bachillerato, pues permitiría que los alumnos tomaran más conciencia de su lengua, ya que al conocer la variedad de registros lingüísticos el propio alumno utilizará la lengua con más propiedad y se dará cuenta del registro que tiene que usar en cada momento.

"El proceder de los lingüistas exige mucha paciencia si se quiere pasar, tras abordar detenidamente los hechos, de los dialectos a las hablas regionales, de las hablas regionales al uso envolvente, pero no es probable en modo alguno que existan procedimientos más breves", dice D. François (107).

Por ello, el método descriptivo es mucho más útil para la fijación de un concepto de norma coherente que el prescriptivismo, y la enseñanza de la lengua materna necesita un concepto de norma basado en lo descriptivo y no en lo prescriptivo.

"En ese ámbito, como dice D. François, es donde se perciben mejor las nociones de idiolecto, de libertad y de tolerancia enraizadas en las necesidades mismas de la comunicación" (108).

Documentos sobre la asignatura de Lengua española en la Reforma de Enseñanzas Medias

1. Hacia la Reforma. Documentos de trabajo. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Enero, 1984.

2. La Reforma de las Enseñanzas Medias. Lengua Española. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1987.

En Hacia la Reforma se señalan detenidamente a través de un exhaustivo análisis los objetivos de la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el nuevo Bachillerato.

Se establecen una serie de objetivos específicos para la lengua oral y otra serie de objetivos específicos para la lengua escrita.

Sobre la lengua oral se afirma: "Además de los fines generales de la asignatura, las actividades y contenidos de esta parte tienen como fin revalorizar a los ojos del alumno todas las formas de expresión oral, vencer la inhibición lingüística y dotar de agilidad y soltura al hablante" (109).

Sobre la lengua escrita se afirma: "El objetivo final es conseguir que el alumno exprese con corrección y propiedad sus pensamientos y sentimientos, de modo que la escritura sea un instrumento eficaz para la vida cotidiana y una fuente de placer y realización personal" (110).

En las orientaciones metodológicas se especifica que los objetivos son eminentemente prácticos y la enseñanza también ha de serlo, y lo que se persigue es que el alumno profundice cada vez más en el manejo de la lengua española.

### Conclusión

Una idea fundamental cabe extraerse del contenido de este documento: Los objetivos específicos y orientaciones metodológicas son plenamente satisfactorios y positi-

vos, representando un evidente progreso en la resolución de problemas que venía planteados la asignatura, como es el caso de la lengua oral y la orientación práctica de la asignatura.

La Reforma de las Enseñanzas Medias. Lengua española es asimismo un documento muy útil y práctico para estudiar cómo va a quedar definitivamente la orientación didáctica de la asignatura de Lengua española en el nuevo Bachillerato.

Encontramos en el documento:

- Una introducción general sobre la materia.
- Objetivos de carácter general.
- Objetivos de carácter específico, tanto sobre la lengua hablada como sobre la lengua escrita.
- Una clara distribución y estructuración de objetivos comunes.
- Una serie de criterios metodológicos que comprenden:
  - a) Orientaciones generales
  - b) Organización de la programación.
  - c) Actividades.
  - d) Propuesta de contenidos.
  - e) Conexiones interdisciplinarias.
- Evaluación (111).

### Conclusiones

Igual que en el primer documento reseñado, las conclusiones que podemos extraer de este documento son plenamente positivas.

Esta opinión tiene su base en el rigor científico y pedagógico con el que se pretende llevar a cabo la enseñanza de la asignatura en el nuevo Bachillerato.

La preocupación por la lengua oral, por los registros del lenguaje, por la realidad lingüística de España, por

la producción de textos orales y escritos, por la competencia lingüística y por la competencia comunicativa, por el léxico, por el valor expresivo de las estructuras gramaticales, por el análisis del lenguaje de los medios de comunicación y en suma, por la preocupación pedagógica suponen una auténtica modernización y actualización de la enseñanza de la lengua, ya que se ha tenido en cuenta la aportación de la Lingüística aplicada.

#### Congresos Nacionales de Lingüística aplicada

Hasta el presente momento se han celebrado seis Congresos Nacionales de Lingüística aplicada. De todos ellos nosotros hemos tenido en cuenta los que realmente han tratado problemas relacionados directamente con la enseñanza de la lengua materna, aunque, como es evidente, el interés, haya sido cual haya sido el tema tratado, ha estado presente en cada uno de los mismos.

Las aportaciones de la Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna han sido bastante satisfactorias y de su puesta en práctica se han derivado notables aplicaciones en la didáctica. Por ello mismo el profesor de lengua materna debe ver con buenos ojos la celebración de estos Congresos, sobre todo cuando el tema tiene una estrecha relación con aspectos metodológicos, didácticos y pedagógicos de la lengua materna.

Por su especial interés para nuestro trabajo hemos consultado las Actas de los Congresos II, III y IV, celebrados en Granada, Valencia y Córdoba, respectivamente. De los últimos, celebrados en Pamplona y Santander, no hemos podido conseguir las Actas.

Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Universidad de Granada. Facultad de Filosofía y Letras. Mayo de 1984.

El II Congreso Nacional de Lingüística aplicada trató el tema "Las Lenguas de España: adquisición, aprendizaje y uso".

Sobre el tema que nos interesa, la enseñanza de la lengua materna, tuvieron lugar algunas conferencias y ponencias de gran interés para nuestro trabajo.

"Sobre los aprendizajes lingüísticos en España", de G. Rojo, fue una de las más significativas para nuestro tema:

Son varios los puntos que trata en su conferencia G. Rojo, desde la pobreza de nuestros sistemas de formación y perfeccionamiento del profesorado de todos los niveles hasta la reforma de las enseñanzas lingüísticas. Todo ello encaminado a defender una mejor enseñanza de la lengua materna. A este respecto señala que las causas del fracaso de esta enseñanza son varias: "En primer lugar figura, sin duda, el empeño en que los alumnos estudien Lingüística, en lugar de dedicarse a conseguir que adquieran un auténtico dominio de la lengua. La teoría que han de manejar debería ser reducida, comprensible para ellos, adecuada a los objetivos, coherente y constante (con, claro está, los incrementos lógicos). En lugar de ello, les damos una teoría excesiva incomprensible, inadecuada y cambiante" (112).

Una parte de las ponencias estuvo dedicada a "psicolingüística. Adquisición de la lengua materna".

Dentro de los trabajos presentados en este apartado guarda una especial relación con nuestro tema el titulado:

"Aprendizaje sistemático de la lengua materna a partir de textos: ¿Qué?, ¿cómo?, ¿para qué?", de M. Najt y F. Theira.

Estos investigadores manifiestan: "La reflexión escolar acerca de la propia lengua es una de las más difíciles porque no se trata de un objeto exterior al sujeto que aprende. La lengua corresponde a lo 'obvio', a lo 'evidente'. Aun cuando el alumno se motiva para adquirir parcelas de lengua, tardíamente supera la tautológico para referirse a lo aprendido.

La reflexión más cercana a los centros de interés es aquella en que el alumno ve inscritos sus mensajes -porque los escribe él- en el circuito del habla, con sus contextos y situaciones" (113).

Y más adelante: "En la clase de lengua-literatura (pero no sólo) corresponde a los saberes elocucional, idiomático y expresivo. La Lingüística como tal ciencia no debe ser introducida ni en EGB ni en E.M. Ello no obsta para que, en la medida de la profundización reflexiva, se incorpore la terminología que designa aquellas unidades que el discente produce, manipula y comprende" (114).

Dentro del apartado de Sociolingüística es importante el trabajo "El equilibrio sociolingüístico de las lenguas en España: inglés, francés y las lenguas españolas", por J.M. Vez Jeremías y M.L. Carballo Vicente.

Los obstáculos que supone la planificación de una 'enseñanza lingüística integrada' son numerosos y, en concreto, la solución del factor 'módulo-horario' se presenta como uno de los mayores desafíos a la hora de llegar a enfrentarse a un total de cuatro lenguas en algunos casos" (115), escriben los autores de este trabajo.

Esta planificación tendrá como finalidad que los niños de hoy sean en el futuro auténticos ciudadanos del mun-

do que sepan realizarse pluriculturalmente en el marco colectivo de la gran tarea de cooperación internacional.

Todo ello llevaría a un nuevo diseño del esquema de aprendizaje y enseñanza de las lenguas en España que garantizara, al menos, la obligatoriedad de conocimientos tanto del inglés como del francés junto al español y, en el caso de las comunidades históricas, también de la lengua vernácula en cuestión.

El trabajo plantea unos objetivos ambiciosos, pero que nacen de la inquietud, del deseo de conseguir una auténtica formación lingüística de los alumnos, con miras a ampliar el horizonte de sus relaciones humanas y comunicativas.

La enseñanza de las lenguas extranjeras y de la lengua vernácula junto al español, no sólo redundaría en beneficio de los alumnos, sino que además permitiría establecer la coordinación del área de filología, tan necesaria para el buen desarrollo del proceso educativo en los niveles medios de la enseñanza o, en definitiva, en la enseñanza no universitaria.

También, no cabe la menor duda, de que el estudio de las distintas metodologías empleadas beneficiaría, asimismo, la propia metodología de la enseñanza de la primera lengua.

Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Universidad de Valencia, 1985.

En las Actas de este III Congreso destacan algunos trabajos en relación con el tema de nuestra tesis, entre ellos, "La enseñanza de la lengua en las Enseñanzas Medias en Italia: ¿gramática normativa rígida o relativismo tolerante?" y "La enseñanza del léxico en el Bachillerato: teoría, aplicaciones".

El primero, como ya tendremos ocasión de ver más adelante, es muy importante para asentar y fijar el concepto de norma que debe regir en la formación científica de un profesor de lengua materna.

El profesor A. Sobrero indica que hay que dedicar una atención especial a la lengua hablada y a los dialectos. Por otro lado, señala cómo es fundamental en la evolución de la didáctica del italiano el abandono del concepto de lengua como conjunto de reglas depositadas en la gramática para realizar discursos concretos, a favor de una concepción de la gramática como conjunto de instrucciones para construir frases y discursos eficaces en situaciones distintas.

Y más adelante escribe: "Del objeto de la normatividad, que sobreentiende un concepto de lengua que existe por sí misma, independientemente de sus hablantes y de su inmersión en la historia y en la sociedad, se pasa al objetivo de la congruencia de opciones lingüísticas en el interior de una lengua que existe sólo en cuanto que históricamente realizada según ciertas modalidades socialmente determinadas" (116).

"No se da -sigue el profesor Sobrero- un sistema de reglas cerradas, sino ligadas a situaciones comunicativas y a finalidades concretas que realizar basadas en la regla fundamental de la congruencia situacional. Son fundamentales las nociones de variedad, registro, código, subcódigo" (117).

Según A. Sobrero lo que debe preocupar al educador es el objetivo de adecuar el mensaje a su finalidad, su destinatario, su contenido, su tipo de texto, utilizando las variedades, usos y funciones de la lengua, y afirma: "Los programas del 70 acogen de pleno estas tendencias: es objetivo de las enseñanzas lingüísticas hacer conseguir

al alumno -incluso por medio de una coordinación de objetivos y métodos- la posesión más amplia y segura posible (...) de la lengua italiana, en continuidad con los aprendizajes de la Enseñanza Elemental, contribuye a la maduración y al desarrollo de la comprensión y la producción de la lengua hablada y la lengua escrita mediante la interacción del escuchar, hablar, leer y escribir según las distintas funciones y variedades de la lengua, encaminadas tanto al dominio de los contenidos como a la adquisición gradual de la corrección formal" (Nuovi programmi, Italiano I) (118).

En España se produce un cierto retraso, ya que todas estas incorporaciones y novedades se producen o, mejor dicho, se van a producir con la anunciada Reforma de las Enseñanzas Medias.

El segundo trabajo que hemos mencionado, "La enseñanza del léxico en el Bachillerato: teoría, aplicaciones", desarrolla una serie de criterios teóricos sobre Lingüística aplicada y léxico. Los autores manifiestan que a través de su comunicación pretenden relacionar dos materias o campos de estudio: la didáctica, con una extensa problemática y teorías diversas, y la lingüística, ciencia con no menos dificultades y controversias.

El IV Congreso Nacional de Lingüística aplicada, celebrado en Córdoba del 8 al 11 de abril de 1986, tuvo el siguiente tema: Lenguaje y educación (119).

Algunas de las comunicaciones expuestas tuvieron un gran interés para nuestro trabajo, como tendremos ocasión de ver, y además se celebraron seminarios y mesas redondas sobre la enseñanza de la lengua materna.

El profesor J.A. de Molina Redondo, de la Universidad de Granada, dirigió un seminario sobre "La enseñanza de

la lengua materna: métodos y finalidad", que fue seguido con especial interés por los profesores de Bachillerato que asistieron al Congreso. En este seminario se hicieron importantes propuestas y sugerencias por parte de los asistentes sobre cuestiones metodológicas, didácticas y pedagógicas en la enseñanza de la Lengua materna en el Bachillerato.

Asimismo se celebró una mesa redonda sobre "La enseñanza del español en Andalucía" que estuvo a cargo de los profesores de la Universidad de Granada, J.A. Bellón Caza-bán, J. Martínez Marín, G. Ortega Olivares y J.A. de Molina.

El profesor de la Universidad de Murcia R. Almela presentó una comunicación sobre "Enseñanza del español-lengua materna: ¿una o más de una lengua base?, comunicación que nosotros hemos tenido en cuenta a lo largo de este trabajo por su claridad y brillante aportación a diversos aspectos metodológicos de la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato. R. Almela afirma en su trabajo: "La guía para los usos de lengua no puede ordenar, sino orientar, tomando como criterio la mayor plenitud de la comunicación lingüística. Es compartida, no exclusiva; en muchas ocasiones no hay un único uso aceptable, sino varios. Es flexible, no ahistórica ni atópica; las circunstancias, el tiempo y el lugar de los actos de habla no son adornos, sino condiciones ineludibles de la lengua" (120). R. Almela defiende, por consiguiente, una norma que no sea tan estrictamente académica y genere en los hablantes una actitud de libertad y de espontaneidad, que a la larga, como afirma este profesor, induce a una creatividad en el hablar.

Esta consideración, aplicada a la enseñanza de la lengua materna, supone una positiva aportación porque se

parte de una actitud no purista, orientativa y flexible.

Otras comunicaciones significativas para la enseñanza de la lengua materna fueron las siguientes: "El diccionario en tanto que discurso pedagógico", por F. Anglada Arboix; "Presentación del texto oral en la enseñanza de la lengua", por M. J. Pédmar Gómez; "Norma y uso en las gramáticas didácticas", por V. López Folgado; "La enseñanza de la gramática española en la tradición (1492-1970): algunos métodos pedagógicos", por M. L. Galero; "Del comentario lingüístico a la enseñanza de la gramática: ejemplo práctico", por J. M. Recerra; "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua", por J. Martínez Marín.

De todas estas comunicaciones destacamos algunas, como "Presentación del texto oral en la enseñanza de la lengua", ya que hace especial hincapié en la importancia de la lengua oral en la enseñanza de la asignatura de Lengua española. Sobre ello afirma M. J. Pédmar: "Diversas causas hacen necesario que se aborden estas cuestiones: por una parte, porque es imprescindible ya poner al alumno en contacto con este tipo de texto -con respecto a los distintos niveles de enseñanza-, para que no siempre se vea enfrentado con el texto escrito" (121).

La comunicación del profesor J. Martínez Marín, que ya ha sido citada en nuestro trabajo, es de un gran valor para su aplicación a la enseñanza de lengua materna.

La idea central de la comunicación de J. Martínez Marín es que la capacidad y habilidad para usar la lengua debe convertirse en el objetivo fundamental de la enseñanza lingüística, afirmando al respecto: "La enseñanza no atiende ya solamente a lo que desde la gramática generativa transformacional se llama competencia (capacidad de construir oraciones), sino que se dirige a hacer que los

alumnos-hablantes adquieran la competencia comunicativa (capacidad de expresarse según la situación de habla).

La competencia (el conocimiento de las reglas gramaticales -morfosintácticas, léxicas y fónicas-) se concibe no como fin en sí mismo, sino como medio o instrumento para llevar a la competencia en el uso o competencia comunicativa. Dicho de otra forma: el alumno-hablante es adiestrado no sólo en el conocimiento gramatical de la lengua de que se trate, sino también en el manejo de la misma en sus diversas modalidades y estilos funcionales" (122).

Todo debe aplicarse a la enseñanza de la Lengua española y los resultados que se deriven de esta aplicación serán verdaderamente positivos.

#### Conclusiones sobre los Congresos de Lingüística Aplicada

Concienciación entre los profesores de Lengua española de Bachillerato de la importancia de aplicar a la enseñanza de la lengua materna los principios de la Lingüística aplicada.

Consideración de los factores sociológico y psicológico en la enseñanza de la lengua.

Atención al entorno del alumno, como medio eficaz para desarrollar mejor la enseñanza.

Consideración de las variantes diastráticas, diatópicas y diafásicas.

Aplicación teórica y práctica del concepto de registro lingüístico a la enseñanza de la lengua.

Potenciación del estudio léxico.

Revisión del concepto tradicional de norma para lle-

gar a un concepto más amplio, más realista, científico y consecuente con las variedades lingüísticas.

Consideración de los principios pedagógicos en la enseñanza de la lengua materna.

Actualización de la formación científica de los profesores.

Desarrollo profundo de la técnica del comentario de textos, de la creatividad y del perfeccionamiento de las actividades y ejercicios prácticos.

Puesta en vigor del llamado método activo, eliminando todos aquellos conceptos teóricos que no faciliten el dominio de la lengua.

Reflexionar seriamente sobre un método que permita enseñar lengua y no cosas sobre la lengua.

Estudio de la lengua oral a través de la variedad de textos y de actividades.

Atención a los textos escritos no literarios.

Mejor estructuración de los textos literarios.

#### Simposios para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato

Hasta el momento se han celebrado seis Simposios de Lengua y Literatura españolas para profesores de Bachillerato. Esto es una prueba evidente de la preocupación del profesorado por todos los aspectos que afecten a la enseñanza de las asignaturas de Lengua y Literatura españolas.

Los problemas metodológicos han sido fiel exponente de esta gran preocupación de los profesores de Bachillerato.

to por conseguir mejorar, en todo lo posible, la enseñanza de estas asignaturas.

Estos Simposios se han celebrado, desde el año 1980, en las ciudades de Barcelona, Valencia, Oviedo, Granada, Sevilla y Cáceres. El Simposio de 1987 tenía que haberse celebrado en Santa Cruz de Tenerife y fue suspendido.

Aunque los Simposios han tratado aspectos científicos y didácticos de las dos asignaturas, Lengua y Literatura, los concernientes a la asignatura de Lengua española han ocupado un lugar importante y casi prioritario, sobre todo en lo que se refiere al aspecto metodológico.

El último Simposio, celebrado en Cáceres en el año 1986, concedió toda la prioridad a los problemas didácticos y metodológicos de la asignatura de Lengua española y en torno a ello giraron las ponencias, comunicaciones y mesas redondas.

La programación del Simposio que tenía que haberse celebrado en septiembre del año 1987 en Santa Cruz de Tenerife también se basaba fundamentalmente en los problemas de didáctica y de metodología de la Lengua española.

Esto indica la especial importancia que el profesorado de Lengua española de Bachillerato concede a la didáctica porque es consciente de que esta aporta grandes soluciones a la enseñanza de esta asignatura, tan imprescindible y fundamental en el sistema educativo de nuestro país.

En las Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato destacan en el aspecto didáctico los trabajos del profesor F. Alarcos, "La práctica del análisis sintáctico" y del profesor L. González Nieto, "La Renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la Lengua".

En la primera parte de su trabajo, F. Alarcos analiza las dificultades que entraña la proliferación de terminologías para la enseñanza de la lengua y señala: "La proliferación de enfoques diferentes en estos estudios ha desembocado en un revoltijo de terminologías concurrentes que no hacen más que oscurecer y confundir el panorama del objeto de nuestra actividad. Los especialistas pueden, con ligero esfuerzo, sobrenadar esta marea teórica, pero las gentes normales interesadas en entender cómo funciona ese instrumento de la lengua que utilizan y las víctimas discentes e inocentes de las disciplinas lingüísticas quedan mareadas ante el caos que se desploma sobre ellos" (123).

Después, el gran investigador hace una serie de consideraciones científicas y pedagógicas sobre los conceptos de su sujeto léxico, implemento, suplemento, complemento, aditamento, atributo y concluye su estudio de la siguiente forma: "El análisis sintáctico, aunque no puede desconocer las relaciones no lingüísticas de las sustancias referidas en la oración, debe basarse rigurosamente en las estructuras formales de la lengua, manifestadas en la línea de expresión. Lo que esta no distingue (por diferencias fónicas u otras) no pertenece a la estructura de la lengua, aunque en la realidad las entidades a que se alude se comporten de otra manera. ¿Qué quiere decir esto? Que en la lengua no hay más estructuras profundas que las superficiales, patentes y explícitas" (124).

J. González Nieto, por su parte, en su trabajo ya mencionado, "La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua", hace un análisis de la situación de la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato y se detiene en diversos aspectos como la tradición metodológica, la coordinación con FCB y la metodología en Bachillerato y señala: "La actividad de clase,

en un noventa por ciento, debe realizarse sobre textos completos y fundamentalmente actuales, literarios y no literarios, entendidos como mensajes con unidad temática y contextualizados o contextualizables. Los ejercicios estructurales de transformaciones, supresiones, ampliaciones, resultarán más positivos si se practican a partir del material que proporcionan los textos completos" (125).

L. González Nieto termina su trabajo afirmando lo que sigue: "El objetivo fundamental y prioritario de nuestra asignatura es la de crear ciudadanos que sean capaces de leer, en todos los sentidos que una persona culta y crítica da a esta palabra, y de expresar exacta y rigurosamente lo que quieren. Es el tipo de ciudadanos que exige una sociedad democrática" (126).

En las Actas del II Simposio para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato aparece un trabajo bastante relacionado con nuestro estudio.

A. López García, catedrático en la Universidad de Valencia, hace un detenido análisis de la enseñanza de la gramática en "Problemas de la gramática en el Bachillerato". Señala en primer lugar que "la selva terminológica, la selva de escuelas, es el hoy de la gramática y de ahí debemos partir" (127).

A. López García en su trabajo se inclina, para evitar problemas, por una duplicación de materias, Gramática-Lingüística como ciencia modelizante por un lado, Lengua española como instrumento imprescindible para las demás disciplinas y para la vida misma por otro.

De esta forma considera el catedrático de la Universidad de Valencia que se podrá prestar atención al estudio de la gramática y atender a los aspectos prácticos de la asignatura para que la lengua no sólo no pierda su carác-

ter instrumental sino que, además, se intensifique.

Sobre la enseñanza de la gramática en Bachillerato y COU el profesor López García propone dos tipos de enfoque muy distintos según el nivel en que nos situemos: en 1º de BUP debe hacerse una preparación del alumno en el uso práctico de la lengua; en COU debería hacerse una reflexión sobre las condiciones en que se produce dicho uso y sobre el modelo implícito incorporado por los hablantes en el mismo.

Esta última consideración la tendremos muy en cuenta en el aspecto metodológico ya que tiene unos indudables efectos positivos en la pedagogía de la asignatura.

En el III Simposio para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato tuvieron una especial incidencia desde el punto de vista didáctico los trabajos de J. Alcina Franch, "Planes y didácticas de la Lengua y la Literatura en el Bachillerato" y "Posibles aplicaciones de la fonética a la enseñanza de la Lengua y la Literatura españolas en BUP y COU".

El profesor J. Alcina Franch en su estudio hace un análisis de algunos planes de estudio, centros e infraestructura, alumnado, programas, profesorado, y señala lo siguiente: "No creo que haya nada más nocivo para cualificar la enseñanza que olvidar la importancia de los contenidos. Si hay que elegir entre métodos y contenidos me parece evidente que habrá que dar la primacía a los segundos. Métodos sin contenidos es infantilizar la enseñanza, degradarla" (128).

Señala asimismo Alcina Franch en su trabajo que la aparición del Curso de Lingüística General de Saussure (traducción de A. Alonso) y de Estructuralismo según la Escuela de Copenhague del profesor Alarcos abrieron nuevos

horizontes y ofrecieron la posibilidad de dar soluciones más rigurosas a la arbitrariedad y constantes contradicciones de la gramática tradicional".

También afirma el profesor Alcina que la Gramática escolar, que ha de ser científica y no intuitiva desde los 11/12 años, cuando el niño abandona el pensamiento concreto para entrar en el período del pensamiento abstracto, se dejó deslumbrar por un generativismo superficial, más aparente que real, ignorando las dificultades de la abstracción de la teoría y la imposibilidad del alumnado de esa edad para establecer hipótesis productivas fecundas.

Concluye sus consideraciones sobre la enseñanza de la Lengua afirmando lo siguiente: "Los árboles sirvieron para encubrir los pecres vicios del semanticismo tradicional. Otros problemas más recientes en la enseñanza de la Lengua comienzan a detectarse aproximadamente, desde el plan de 1967 en que se unifican los Bachilleratos elementales en uno solo. Se advirtió entonces, y se continúa advirtiendo, un gran retroceso en el vocabulario activo de los alumnos y, paralelamente, mayores dificultades en el dominio de la ortografía. Este problema, desde el último Plan, se nos presenta a edades más avanzadas y con mayores dificultades de recuperación" (129).

Ma Dolores Poch Olive, por su parte, señala en su trabajo, "Posibles aplicaciones de la fonética a la enseñanza de la Lengua y la Literatura": "El ritmo y la entonación, en efecto, están en la base de la comprensión y hay que prestarles la máxima atención, sobre todo en Bachillerato, época en que se forma la sensibilidad del alumno para que este nunca pueda verse incapacitado para comunicar por falta de comprensión" (130).

Después la citada investigadora hace un análisis de las posibles aplicaciones prácticas de la fonética a la

enseñanza de la Lengua española y se basa para ello en diversos trabajos de A. García Calvo, M. Alvar, A. Quilis y propone como conclusión de su estudio distintos ejercicios prácticos de expresividad y su correspondiente desarrollo.

Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Granada, abril de 1983.

En este Simposio destacan especialmente comunicaciones y ponencias sobre la didáctica y la enseñanza del vocabulario; también las propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua oral.

Entre las ponencias, tienen en cuenta este menester la de V. García Hoz, "Sistema de objetivos fundamentales de la Educación (conocimientos, aptitudes, valores)" y la de J. Fernández-Sevilla, "Sinonimia y polisemia. Implicaciones didácticas".

V. García Hoz afirma: "Parece lógico suponer que una enseñanza que toma como base el vocabulario común implica necesariamente la enseñanza, no de una materia determinada, sino de lo que tienen en común las distintas asignaturas. La enseñanza de los elementos comunes puede diversificarse progresivamente a través de los vocabularios compartidos que incluyen elementos comunes a un grupo de materias, hasta llegar al vocabulario específico de cada una de las asignaturas que constituyen un plan de estudios" (131).

J. Fernández-Sevilla escribe: "La enseñanza deberá tomar conciencia de que los valores y el funcionamiento de las palabras en el discurso dependen de las características del sistema. Por tanto, se tenderá a mostrar conjuntos léxicos, haciendo explícito la red topológica de relaciones y de operaciones internas que en ellos tienen lu-

gar. Y todo esto, con una finalidad no ya meramente descriptiva y taxonómica sino eminentemente activa. Con ello se superará una enseñanza casuística y, por tanto, escasamente eficaz" (132).

Y concluye J. Fernández-Sevilla: "De lo que se trata, pues, en último término, es de avivar la conciencia y la sensibilidad lingüística de los alumnos, ayudándoles a progresar en su competencia idiomática para que adquieran una expresión rica y cuidada, tan alejada de la tosquedad como del atildamiento" (133).

La finalidad de las comunicaciones sobre el léxico es poner de relieve cómo el profesorado de Lengua española de Bachillerato se ha dado cuenta de la especial importancia que este aspecto de la lengua tiene en la enseñanza idiomática.

Así lo considera N. Nebot Calpe al escribir: "La enseñanza debe prestar al alumno un gran servicio procurando introducir nuevos términos en su vocabulario base, de modo sistemático, organizado y regular" (134).

Esta profesora señala, además, los objetivos que se deben conseguir en la enseñanza del vocabulario y la distribución de las actividades y contenidos para conseguir dichos objetivos.

I. Sáez Pérez insiste en la diferenciación entre vocabulario activo, vocabulario pasivo y vocabulario potencial, y en la necesidad de hacer una selección de vocablos que ha de ser objeto de la enseñanza siguiendo diversos criterios: social, psicológico y filológico. El vocabulario activo está constituido por el conjunto de palabras que el alumno emplea cuando habla o escribe; el vocabulario pasivo o de comprensión abarca las palabras que el

alumno comprende cuando las oye o lee pero que no las emplea cuando habla o escribe; y el vocabulario potencial está compuesto por aquellos vocablos que el alumno no comprende cuando los oye o lee, pero que mediante el aprendizaje pueden engrosar su caudal lingüístico (135).

M.V. Iborra Terriza persigue la finalidad "de describir brevemente un instrumento que haga posible una eficaz labor interdisciplinar a través del vocabulario y en señalar algunos objetivos generales y operativos que pueden alcanzarse con su utilización. Este instrumento es la confección de un diccionario de voces de uso académico (y común) por y para los alumnos de Bachillerato de un determinado curso en el tiempo limitado de los cuatro años que tarda en cursar el bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria" (136).

La también profesora de Lengua española de Bachillerato, D. Teresa Leal Carrillo, concluye en su trabajo: "El caudal léxico de un hablante es su mayor riqueza para la expresión oral y escrita. La enseñanza del léxico en el Bachillerato debe ocupar niveles programáticos sistemáticos y continuados. Significado y ortografía son dos aspectos de una misma realidad. La enseñanza del vocabulario tendrá en cuenta los rasgos ortográficos para su correcto aprendizaje" (137).

Para N. Nebot Calpe los objetivos de la enseñanza del vocabulario deben ser:

Alcanzar la corrección y precisión lingüísticas, empleando el vocabulario exacto para cada situación, y aumentando su caudal léxico.

Poder distinguir entre palabras polisémicas, sinónimas, homónimas y antónimas, y reconocer si los términos son complementarios, antónimos o recíprocos.

Conocer la existencia de tabúes y eufemismos en el vocabulario.