

	Describir las peculiaridades que configuran la modalidad lingüística andaluza	Reconocer y utilizar las estructuras gramaticales y ser conscientes de su valor expresivo
L. Alonso, M.A. Barroso, D. González, <u>Lengua activa</u> . Primero de BUP. Vicens-Vives, 1985.	+	+
	Enriquecer el vocabulario a partir de los textos utilizados	Reconocer y utilizar los mecanismos semánticos
D.M. de los Ríos, <u>Instituciones de Retórica y Poética</u> . Madrid, Librería de G. Hernando, Arenal, 11, 1877.	-	
Ediciones Brupo, <u>Curso de Lengua Española con numerosos y variados ejercicios</u> . Segundo año (sin año de ed.).	+	+
G.M. Bruño, <u>Lecciones de Lengua Castellana</u> . Segundo año o curso medio. Administración Bruño (sin año de ed.).	+	
P. Sanmartí, <u>lengua Española. Compendio de analogía y sintaxis</u> . 17ª ed. Barcelona, 1923		
M. de Montoliu, <u>Compendio de Gramática de la Lengua Española</u> . Seix Barral, Barcelona, 1928.	-	-
F. Vergés y Soler, <u>Compendio de Gramática Castellana</u> . Tarragona, Imprenta de J. Pijoan, 1934.	-	-
B. Laín, <u>Gramática Española y Lecturas</u> . Tercer curso. 9ª ed. Imprenta y Librería Aguarón, Huesca, 1943.	-	-

Enriquecer el vocabulario a partir de los textos utilizados Reconocer y utilizar los mecanismos semánticos

G. Díaz-Plara, El Lenguaje,
Curso inicial. Ediciones La
Espiga, Barcelona, 1945,
10ª ed.

J.M. Blecua, Lengua Española.
Segundo curso. Librería Ge-
neral, Zaragoza, 1948.

J.M. Blecua, Lengua Española.
(Tercer curso). Librería Gene-
ral, Zaragoza, 1950.

M. Pascual Fernández, Lengua
y Literatura (Gramática y mé-
trica), 1953.

E. Veres D'Ocón, Lengua Espa-
ñola. Segundo curso. Edito-
rial Bello, Valencia, 1958,
1ª ed.

R. Ferreres, Lengua Española.
Tercer curso. E.C.I.R.E. López
Mezquida editor, Valencia
(sin año de ed.).

A. Lacalle, Lengua Española.
Primer año, Bosch, Casa Edi-
torial, Barcelona, 1963.

J.M. Antón Andrés, Lengua
Española. Segundo curso. Edi-
ciones Trivium, Melilla, 1964.

C. Pleyán, J. García López,
Lengua y Literatura españolas.
Tercero de Bachillerato.
Editorial Teide, 1969.

F. Lázaro Carreter, Lengua
Española: Historia, Teoría y
Práctica. 2 vols. Ediciones
Anaya, 1971.

+

-

-

-

-

-

+

-

+

-

-

-

+

Enriquecer el vocabulario a partir de los textos utilizados Reconocer y utilizar los mecanismos semánticos

A. Quilis, C. Hernández, V. García de la Concha, <u>Lenqua Española</u> . 4ª ed. Iniciación Universitaria, Valladolid, 1973.	+ (Teoría)	+ (Teoría)
F. Lázaro y V. Tusón, <u>Lenqua Española</u> , Primero de BUP, Anaya.	+	+
J. Arribas y G. Yagüe, <u>Lenqua Española y Literatura</u> . Primero de BUP. Ediciones Didascalia, Madrid, 1975.	+	+
M. Ramiro Valderrama, A. Labajo Pello y C. del Saz-Orozco, <u>Lenqua Española</u> . Primero de BUP, Edit. Bruño, 1975.	+	+
L. Alonso, M.A. Barroso, D. González, <u>Lenqua activa</u> . Primero de BUP. Vicens-Vives, 1985.	+	+

NOTAS

- 1.- M. Seco, Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato. Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media. Madrid, 1961.
- 2.- M. Seco, ob. cit.
- 3.- M. Seco, ob. cit., p. 38.
- 4.- M.-Seco, ob. cit., p. 43.
- 5.- M. Seco, ob. cit., p. 38.
- 6.- S. Fernández Ramírez, La enseñanza de la Gramática y de la Literatura. Edición de J. Polo, Arco/Libros. Madrid, 1985.
- 7.- S. Fernández Ramírez, ob. cit., pp. 42-43.
- 8.- S. Fernández Ramírez, ob. cit., p. 42.
- 9.- S. Fernández Ramírez, ob. cit., p. 80.
- 10.- S. Fernández Ramírez, ibidem.
- 11.- S. Fernández Ramírez, ob. cit., p. 82.
- 12.- S. Fernández Ramírez, La enseñanza de la Gramática y de la Literatura. Madrid, Espasa-Calpe, 1941.
- 13.- F. Marcos Marín, "Problemas didácticos de la Lengua española", Lingüística y Lengua española, Madrid, Cincel, 1975.
- 14.- F. Marcos Marín, ob. cit., p. 312.
- 15.- F. Marcos Marín, ob. cit., p. 314.
- 16.- A. Maíllo, "Gramática y método activo en la enseñanza de la lengua", Lengua y Enseñanza, 1967, p. 116.
- 17.- A. Maíllo, ob. cit., pp. 114-115.
- 18.- Los trabajos de L. Brackenbury, R. Lenz y A. Castro han aparecido reeditados en el libro de J.M. Álvarez Méndez Teoría lingüística y enseñanza de la lengua, Akal, Madrid, 1987.
- 19.- L. Brackenbury, La enseñanza de la gramática. Madrid, Ediciones de la Lectura, 1922, p. 83 de J.M. Álvarez, Teoría lingüística, cit.

- 20.- R. Lenz, ¿Para qué estudiamos gramática?, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1912, p. 109 de J.M. Álvarez, Teoría lingüística.
- 21.- R. Lenz, ob. cit., p. 117 de J.M. Álvarez, Teoría lingüística.
- 22.- A. Castro, La enseñanza del Español en España, Madrid, Librería General, 1922, p. 123 de J.M. Álvarez, Teoría lingüística.
- 23.- A. Castro, ob. cit., p. 132 de J.M. Álvarez, Teoría lingüística.
- 24.- J.M. Álvarez Méndez y M. Najt, "La gramática generativa en la enseñanza escolar: valoración crítica", Actas del I Congreso Nacional de Lingüística aplicada, Murcia, abril de 1983, en la p. 202 de J.M. Álvarez, Teoría lingüística, cit.
- 25.- S. Gili Gaya, "La enseñanza de la gramática", en Revista de Educación, I, núm. 2, 1952, p. 120.
- 26.- S. Gili Gaya, ibidem.
- 27.- S. Gili Gaya, ibidem.
- 28.- S. Gili Gaya, ob. cit., p. 120.
- 29.- V.V. A.A., Guía didáctica de la Lengua y Literatura españolas, Madrid, Publicaciones de la Revista de E.M., 1957, p. 5.
- 30.- V.V. A.A., ob. cit., p. 6.
- 31.- V.V. A.A., ob. cit., p. 9.
- 32.- F. Lázaro Carreter, "La enseñanza de la gramática en el Bachillerato", en Didáctica de la Lengua y Literatura españolas, Madrid, Publicaciones de la Rev. de E.M., 1965, p. 12.
- 33.- F. Lázaro Carreter, ob. cit., pp. 12-13.
- 34.- F. Lázaro Carreter, ob. cit., p. 17.
- 35.- I. Andrés, "La enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática", en Lengua y Enseñanza, Madrid, 1967, p. 127.
- 36.- I. Andrés, ob. cit., p. 128.
- 37.- M. Seco, "Gramática y enseñanza de la lengua (Dos preguntas)", en Revista de Bachillerato, Suplemento del nº 22, 1982, pp. 20-22, p. 21.
- 38.- M. Seco, ob. cit., p. 20.
- 39.- M. Seco, ibidem.

- 40.- M. Seco, ob. cit., p. 21.
- 41.- M. Seco, ibidem.
- 42.- M. Seco, ob. cit., p. 22.
- 43.- M. Seco, ob. cit., pp. 22-23.
- 44.- S. Fernández, Didáctica de la gramática. Aportaciones de las teorías lingüísticas, Narcea, 1983.
- 45.- S. Fernández, ob. cit., pp. 15-16.
- 46.- J. Fernández-Sevilla, "Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua", en Didáctica de la Lengua española, ICE de la Universidad de Valladolid, 1985, p. 6.
- 47.- S. Fernández-Sevilla, ibidem.
- 48.- J. Fernández-Sevilla, ob. cit., p. 7.
- 49.- J. Fernández-Sevilla, ob. cit., p. 15.
- 50.- C. Hernández Alonso, "Objetivos de la enseñanza de la sintaxis" en Didáctica de la Lengua española, ICE de la Universidad de Valladolid, 1985, p. 30.
- 51.- C. Hernández Alonso, ob. cit. pp. 30-31.
- 52.- S. Fernández Ramírez, ob. cit.,
- 53.- E. Ridruejo, "Sintaxis y análisis sintáctico de la oración", en Aspectos didácticos de la Lengua española en 1º de BUP, ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 63-64.
- 54.- E. Ridruejo, ob. cit., p. 64.
- 55.- 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)
- 56.- F. Lázaro Carreter, "Responsabilidad e irresponsabilidad en el uso del idioma", en Revista de Bachillerato, Suplemento del núm. 22, 1982.
- 57.- A. Narbona, "Sintaxis y enseñanza", en Vida Escolar, 187-188, 1977, pp. 19-26.
- 58.- E. Ridruejo, ob. cit., p. 64.
- 59.- M. de Rosetti, La gramática estructural en la escuela secundaria, Buenos Aires, 1961.

- 60.- E. Marcos Marín, Lingüística y Lengua española, cit.
- 61.- A. Narbona, "Sintaxis y Enseñanza", cit.
- 62.- A. López García, "Problemas de la gramática en el Bachillerato" en Actas del II Simposio de Lengua y Literatura para Profesores de Bachillerato, Valencia, 1981 (Valencia, 1982), pp. 17-30.
- 63.- J.M. Lope Blanch, "Gramática y aprendizaje de la lengua materna" en Aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna. Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua española, San Juan de Puerto Rico, 1978, pp. 51-52.
- 64.- J. Díaz Vélez, "Lengua materna, gramática y enseñanza", en Anuario de Letras, 15 (1977), pp. 235-236.
- 65.- M.A. Martín Zorraquino, ob. cit., p. 32.
- 66.- V.V. A.A., Aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna, edit. H. López Morales, cit.
- 67.- A. Quilis, "La enseñanza de la lengua materna", en Aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna, cit., p. 29.
- 68.- A. Quilis, ob. cit., p. 4.
- 69.- J.M. Lope Blanch, ob. cit., p. 43.
- 70.- A. Morales de Walters, ob. cit., p. 87.
- 71.- A. Morales, ob. cit., p. 102.
- 72.- M. Peronard, "Variación diastrática y lenguaje infantil", en Aportes de la Lingüística..., cit.
- 73.- M.T. Vaquero, ob. cit., pp. 128-129.
- 74.- M.T. Vaquero de Ramírez, ob. cit., p. 129.
- 75.- M.T. Vaquero de Ramírez, ob. cit., p. 146.
- 76.- H. López Morales, Enseñanza de la lengua materna, Playor, Madrid, 1984.
- 77.- H. López Morales, ob. cit., p. 47.
- 78.- H. López Morales, ob. cit., p. 51.
- 79.- H. López Morales, ob. cit.
- 80.- J.M. Vez Jeremías, Claves para la Lingüística aplicada. Librería Ágora, Málaga, 1984.

- 81.- J.M. Vez Jeremías, ob. cit., p. 48.
- 82.- J.M. Vez Jeremías, ob. cit.
- 83.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit.
- 84.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., p. 6.
- 85.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., p. 7.
- 86.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., p. 12.
- 87.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., p. 12.
- 88.- Th. Ebnetter, Lingüística aplicada. Introducción, Gredos, Madrid, 1982.
- 89.- Th. Ebnetter, ob. cit., p. 344.
- 90.- Th. Ebnetter, ob. cit., p. 347.
- 91.- Ch. Bouton, La Lingüística aplicada, Fondo de Cultura Económica, 1ª ed. en español, 1982.
- 92.- H. Huot, Enseignement du français et linguistique, Armand Colin editeur, Paris, 1981.
- 93.- H. Huot, ob. cit., pp. 46-47.
- 94.- J. Martínez Marín, "El papel de la fonología y la fonética en la enseñanza de la Lengua española" en Amistad a lo largo. Estudios en memoria de los profesores N. Marín y J. Fernández-Sevilla
- 95.- J. Martínez Marín, ob. cit., p. 355.
- 96.- Didáctica de la Lengua española, ICE de la Universidad de Valladolid, 1985.
- 97.- 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, cit.
- 98.- Aspectos didácticos de la Lengua española. 1. Bachillerato. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1985.
- 99.- J.L. Cuadra Pérez, "La técnica de la expresión oral", en Aspectos didácticos..., cit., pp. 84-85.
- 100.- J.M. Blecua Perdices, "La adquisición de léxico en el Bachillerato", en Aspectos didácticos..., cit., p. 101.

- 101.- G. Salvador, "Semántica estructural y enseñanza del vocabulario", en Semántica y lexicología del español, Madrid, Paraninfo, 1984, p. 67.
- 102.- G. Jiménez Resano, "La técnica de la redacción", en Aspectos didácticos, cit., p. 21.
- 103.- D. François, "La noción de norma en Lingüística. Actitud descriptiva. Actitud prescriptiva", en De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua, p. 163.
- 104.- D. François, ob. cit., p. 164.
- 105.- D. François, ob. cit., p. 168.
- 106.- D. François, ob. cit., p. 175.
- 107.- D. François, ob. cit., p. 174.
- 108.- D. François, ob. cit., p. 173.
- 109.- Hacia la Reforma. Documentos de trabajo. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla, 1984, p. 9.
- 110.- Hacia la Reforma, ob. cit., idem.
- 111.- La Reforma de las Enseñanzas Medias. Lengua española. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1987
- 112.- G. Rojo, "Sobre los aprendizajes lingüísticos en España", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística aplicada. Universidad de Granada, 1984 (Granada, 1985), p. 19.
- 113.- M. Najt y E. Theira, "Aprendizaje sistemático de la lengua materna a partir de textos: ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística aplicada, ob. cit., p. 245.
- 114.- M. Najt y E. Theira, ob. cit., p. 266.
- 115.- J.M. Vez Jeremías y M.L. Carballo Vicente, "El equilibrio sociolingüístico", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística aplicada, cit., p. 365.
- 116.- A. Sobrero, "La enseñanza de la lengua en las Enseñanzas Medias en Italia: ¿gramática normativa rígida o relativismo tolerante?", en Actas del III Congreso Nacional de Lingüística aplicada, Universidad de Valencia (Valencia, 1986), p. 420.
- 117.- A. Sobrero, ob. cit., ibidem.
- 118.- A. Sobrero, ob. cit., pp. 420-421.

- 119.- Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística aplicada, Universidad de Córdoba, 1986 (Córdoba, 1987).
- 120.- R. Almela, "Enseñanza del español-lengua materna: ¿una o más de una lengua base?", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística aplicada, ob. cit., p. 10.
- 121.- M.M. Bedmar Gómez, "Presentación del texto oral en la enseñanza de la lengua", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística aplicada, ob. cit., p. 49.
- 122.- J. Martínez Marín, "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística aplicada, cit., p. 833.
- 123.- E. Alarcos Llorach, "La práctica del análisis sintáctico", en Actas del I Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, cit., p. 47.
- 124.- E. Alarcos Llorach, "La práctica del análisis sintáctico", en Actas del I Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, cit., p. 62.
- 125.- 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. 180.
- 126.- L. González Nieto, ob. cit., p. 181.
- 127.- A. López García, "Problemas de la gramática en el Bachillerato", en Actas del II Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, cit., p. 19.
- 128.- J. Alcina Franch, "Planes y didácticas de la Lengua y la Literatura en el Bachillerato", en Actas del III Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, Oviedo, 1982 (Oviedo, 1983), p. 42.
- 129.- J. Alcina Franch, ob. cit., p. 48.
- 130.- M^a Dolores Poch Olive, "Posibles aplicaciones de la fonética a la enseñanza de la Lengua y Literatura españolas en BUP y COU", en Actas del III Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, cit., p. 221.
- 131.- V. García Hoz, "Sistema de objetivos fundamentales de la Educación (Conocimientos, aptitudes, valores)", en Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, Granada, 1983 (Granada, 1984), pp. 17-18.

- 132.- J. Fernández-Sevilla, "Sinonimia y polisemia. Implicaciones didácticas", en Actas del IV Congreso Nacional de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, cit., pp. 53-54.
- 133.- J. Fernández-Sevilla, ob. cit., p. 54.
- 134.- N. Nebot Calpe, "Importancia y aspectos del estudio del léxico en la enseñanza del Bachillerato", en Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, cit., pp. 275-276.
- 135.- I. Sáez Pérez, "La enseñanza del vocabulario: nivel 1º de BUP", en Actas del IV Simposio..., cit., p. 309.
- 136.- M.V. Iborra Terrizo, "El vocabulario como acción interdisciplinar", en Actas del IV Simposio..., cit., pp. 253-254.
- 137.- D. Teresa Leal Carrillo, "La enseñanza del léxico en el Bachillerato: léxico y ortografía", en Actas del IV Simposio..., cit., p. 262.
- 138.- N. Nebot Calpe, "Importancia y aspectos del estudio del léxico en la enseñanza del Bachillerato", en Actas..., cit., p. 277.
- 139.- J.A. Frago García, "Estudio y enseñanza del léxico español", en Actas del V Simposio de Lengua y Literatura españolas para profesores de Bachillerato, Sevilla, 1986, p. 15.
- 140.- J.A. Frago, ob. cit., p. 16.
- 141.- Grupo Alborán (Cáceres-Badajoz), "Una línea de investigación en la didáctica de la Lengua y la Literatura", en Actas del V Simposio..., cit.
- 142.- M. Malmberg, "Aplicaciones de la Lingüística", en Teoría lingüística y enseñanza de la lengua, cit., p. 21.
- 143.- H. López Morales, Enseñanza de la lengua materna, cit., p. 86.
- 144.- Th. Ebnetter, Lingüística aplicada. Introducción, ob. cit., p. 367.
- 145.- Grupo Alborán (Cáceres-Badajoz), "Una línea de investigación en la didáctica de la lengua y la literatura", en Actas del V Simposio de Lengua y Literatura españolas para profesores de Bachillerato, cit., pp. 75-77.
- 146.- "Primeras Jornadas de Estudio sobre terminología lingüística en el Bachillerato. Conclusiones", en Revista de Bachillerato, núm. 11, 1979, pp. 80-81.
- 147.- J.A. Bernad Mainar, Guía para la valoración de los textos escolares, ICE de la Universidad de Granada, Edit. Teide, Barcelona, 1976, p. 7.

- 148.- J.A. Bernad Mainar, ob. cit., ibidem.
- 149.- J.A. Bernad Mainar, ob. cit., p. 7.
- 150.- J.A. Bernad Mainar, ob. cit., p. 14.
- 151.- J.A. Bernad Mainar, ob. cit., p. 19.
- 152.- R. Esquer Torres, Didáctica de la Lengua Española, Colección Didáctica. Ediciones Alcalá, Madrid, 1969, p. 7.
- 153.- J. Fernández-Sevilla, "Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua", en Didáctica de la Lengua española, cit., pp. 15-16.
- 154.- J. Fernández-Sevilla, ob. cit., p. 16.
- 155.- J. Fernández-Sevilla, ob. cit., p. 17.
- 156.- J. Fernández-Sevilla, ob. cit., p. 19.
- 157.- J. Tusón, Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje. Barcanova, Barcelona, 1984.
- 158.- La Reforma de las Enseñanzas Medias en Andalucía. Lengua Española. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Sevilla, 1987
- 159.- M^a.D. Poch Olive, "Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua oral", en Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Granada, 1983 (Granada, 1984), p. 295.
- 160.- Hacia la Reforma. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Sevilla, 1984, p. 8.

4

CAPÍTULO IV

LA LINGÜÍSTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA MATERNA

1. La lengua materna y la Lingüística aplicada

La problemática de la enseñanza de la lengua materna está exigiendo soluciones y esas soluciones han de empezar poniendo fin al divorcio que ha existido entre la enseñanza y la investigación lingüística. Para ello es necesario saber qué lengua hemos de enseñar y qué metodología hemos de utilizar. Por todo esto, urge una aproximación entre Lingüística y Pedagogía, como oportunamente señala J.M. Álvarez González (1).

La Lingüística, como ciencia del lenguaje, puede y debe dar respuesta válida a los problemas metodológicos que presenta la enseñanza de la asignatura de Lengua española.

J.M. Álvarez Méndez ha señalado al respecto lo siguiente: "Si el profesor no debe ser necesariamente lingüista ni, por tanto, un experto ni un especialista en la materia, sí debe tener la suficiente familiaridad con aquella ciencia que viene a ser la fuente inmediata de sus conocimientos. La iniciación de la Lingüística y la aproximación a los textos fundamentales es una exigencia inexcusable de su propia tarea docente" (2).

De aquí que para llevar a cabo la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato se imponga, por un lado, la necesidad de solucionar el problema desde el punto de vista de la Lingüística y, desde otro lado, conseguir la estrecha interrelación entre la Lingüística y la Pedagogía tal y como propugnan los especialistas, por ejemplo J.M. Álvarez, quien ha señalado: "El maestro debe ser un lingüista y, a la vez, el lingüista pedagogo" (3).

Lingüística y Pedagogía, por consiguiente, se reclaman, se necesitan y se complementan para el logro del per-

feccionamiento didáctico de la enseñanza de lengua materna.

Las circunstancias actuales -una sociedad moderna que debe preocuparse, en grado máximo, por la enseñanza de su lengua materna- hacen que la didáctica de la primera lengua haya de utilizar una metodología que tenga en cuenta e incorpore, en consecuencia, todas las aportaciones e innovaciones que surjan en el campo de la Lingüística, en general, y de la Lingüística aplicada, en particular.

La necesidad de solucionar el problema de la enseñanza de la lengua materna teniendo en cuenta a la Lingüística es, de esta manera, evidente y no hacerlo sería ir contra la realidad e ignorar los errores del pasado, porque si tanto nos hemos quejado de los "métodos" tradicionales y de muchos defectos de algunos más modernos, sería contraproducente no considerar lo que nos pueda aportar, en un aspecto positivo, la Lingüística, en general, y la Lingüística aplicada, en particular.

La didáctica de esta asignatura debe coordinar estrechamente en su metodología lo pedagógico y lo científico, lo teórico y lo práctico, de manera que se llegue a explicar y a enseñar una lengua "real" y no sólo una lengua normativa y literaria.

Por tanto, tras estas consideraciones nos podemos plantear, lo mismo que H. López Morales, la siguiente pregunta: Enseñar español, pero ¿qué español? (4). Para despejar las dudas y para enseñar de manera adecuada, hoy por hoy, es imprescindible tener en cuenta -repetimos- los principios básicos de la Lingüística aplicada en el plano de la enseñanza. Ello supondrá una gran ventaja y su repercusión siempre será positiva para profesores y alumnos. El campo de la enseñanza de lenguas fue tema destacado desde el principio en los estudios de Lingüística

aplicada; en el coloquio de Naney (1964) E. Coseriu presentó la ponencia "La pédagogie des langues: Theorie linguistique et leurs possibilités d'application.

E. Coseriu afirma: "Los modos lingüísticos que se comprueban en el hablar concreto manifiestan el saber lingüístico de los hablantes. Para cada sujeto hablante la lengua es un saber hablar, el saber cómo se habla en una determinada comunidad y según una determinada tradición. Sobre la base de este saber, el hablante crea su expresión que, en cuanto coincide con la de otros hablantes o se adopta por ellos, integra (o llega a integrar) la lengua comprobada en el habla" (5).

Estas afirmaciones nos hacen ver que en la enseñanza de la lengua hay que distinguir claramente lo que es lingüística y lo que es Lingüística aplicada.

Por ello E. Coseriu aclara lo siguiente: "La variedad del saber lingüístico no se da sólo en la comunidad, sino también en el mismo individuo, el cual, como individuo histórico, conoce una serie de tradiciones y puede disponer de ellas según las circunstancias y el ambiente en que se habla (es decir, según las necesidades de la intercomprensión) y según su intención expresiva" (6).

Hay que aplicar, por tanto, los datos de la lingüística y del plano teórico a la práctica pedagógica. La solución de diversos problemas pedagógicos que tiene planteados la enseñanza de la lengua vendrá, sin duda, tras haber enriquecido la reflexión de una lingüística al desarrollo del lenguaje, ya que, como dice Ch. Bouton, la lingüística se ha enriquecido al contacto de los problemas concretos y ha sabido utilizar esta adquisición en la solución de estos mismos problemas concretos y de proponer itinerarios a los maestros" (7).

"El reconocimiento de las adquisiciones de la Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua extranjera podían ser traspuestas provechosamente a la problemática de la enseñanza de la lengua materna", afirma Ch. Bouton (8).

Pero esto es reconocido por A. Quilis: "En nuestra opinión, muchos de los logros de la Lingüística aplicada podrían tener una consecuencia inmediata en la enseñanza de la primera lengua. 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" (9).

Y, efectivamente, así es. La influencia de los principios de la teoría lingüística ha sido bastante beneficiosa en la enseñanza de la lengua materna en muy diversos aspectos, aspectos que estructura muy bien J. Martínez Marín en su artículo "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua" (10).

"El operar -afirma- con la idea de que las lenguas son instrumentos de comunicación ha sido especialmente fecundo, pues ello ha permitido varias cosas, entre las cuales cabe destacar las siguientes". Y a continuación el profesor Martínez Marín enumera estos aspectos claramente positivos para la enseñanza de la lengua, y que son: a) la concepción de la enseñanza y el aprendizaje lingüísticos como actividad dirigida no sólo al conocimiento sino al dominio de tal instrumento lingüístico; b) el reconocimiento de la variedad inherente a las lenguas, con el corolario de la llamada jerarquía funcional de las utilidades del lenguaje y la necesidad de dar prioridad a la variedad llamada estándar; c) el carácter instrumental que en la enseñanza de la lengua han de tener los conocimientos teóricos (gramaticales, léxicos, fonéticos,

etc.), con la consecuencia de elaborar la conocida como "gramática pedagógica"; d) se presta una gran importancia a la lengua hablada (11).

Pero de entre todos estos factores el profesor Martínez Marín concede una especial importancia a un concepto y a una noción que desarrolla en su trabajo: el concepto o noción de competencia comunicativa.

La gramática tradicional no se había preocupado nunca por el desarrollo de la competencia comunicativa, como tampoco se había preocupado por la lengua hablada o por la consideración de la lengua como instrumento de comunicación.

El concepto de competencia comunicativa aparece -y así lo manifiesta en su trabajo Martínez Marín- en el decenio de 1960 y "surge por motivaciones que son, por un lado, de carácter lingüístico, y por otro, de carácter psicológico" (12).

Gumperz y Hymes definen la competencia comunicativa como "lo que tiene que saber un hablante para poder realmente tomar parte en la comunicación en situaciones culturalmente significantes".

Pero como indica Fbnetter "competencia comunicativa significa que la competencia lingüística es considerada en relación a los hablantes como miembros de comunidades y portadores de roles sociales" (13).

Esta concepción es bastante pedagógica, al mismo tiempo que científica, y supone la necesidad de que los manuales de lengua materna incorporen este concepto y su aplicación práctica a sus programas.

Si algo hemos aprendido de los errores del pasado es precisamente a no caer en la excesiva teorización de

la asignatura. Por eso, la incorporación de este concepto supondrá, sin duda, un estímulo importante para la mejora de la enseñanza de la lengua materna, porque de este modo la asignatura tendrá como objetivo fundamental que el alumno domine su lengua con profundidad y conozca, por consiguiente, las diversas técnicas de expresión: orales y escritas.

"La capacidad y la habilidad para usar la lengua se convierten en el objetivo fundamental de la enseñanza lingüística. 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)", escribe Martínez Marín (14), lo que supone, en nuestra consideración, una valiosa aportación para la enseñanza de la lengua materna en el Bachillerato.

Este objetivo de que los alumnos aprendan a adaptar el uso de la lengua a la situación comunicativa que les rodea y el saber pasar, al mismo tiempo, de un registro a otro debe constituir, actualmente, una finalidad fundamental en la enseñanza de las lenguas, y particularmente, de la lengua materna.

¿Para qué sirve que nuestros alumnos sepan lo que es un archifonema, una lexía compleja, un archilexema o un morfema si luego no saben comunicar lo que quieren decir?

Por ello, este descubrimiento de la competencia comunicativa debe ser aplicado con la suficiente efectividad a la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato, nivel en el que, especialmente, se observa el problema de la expresión.

La Lingüística aplicada, pues, tiene mucho que ver en la enseñanza de las lenguas. Y si la enseñanza de la lengua materna no ha sido investigada, ni estudiada, en cierta profundidad, ya es hora de que incorporemos todas las aportaciones que resulten positivas y válidas.

Por eso, insistimos una vez más, es necesario solucionar los problemas de la enseñanza de la lengua materna desde el punto de vista de la Lingüística.

Para Th. Ebnetter los objetivos de la enseñanza de la lengua materna 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 (15).

Todas estas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua han resultado fructíferas por su incidencia real en la aplicación práctica, pues, como escribe Ch. Bouton: "Uno de los aspectos más positivos de la problemática de la enseñanza de la lengua materna es, por una parte, el de haber enriquecido la reflexión de una lingüística aplicada al desarrollo del lenguaje; por la otra, a los procesos de intercomunicación entre grupos culturales de diferentes niveles" (16).

Con ello, la consideración en la lengua materna de los factores sociales, geográficos y psicológicos, con alusión, en consecuencia, a la sociolingüística y a la sicolingüística para resolver mejor determinados problemas que plantea la enseñanza de la lengua en el Bachillerato es otro aspecto positivo que se deriva de la influencia de la Lingüística aplicada.

Las diferencias sociales pueden influir de manera notoria en el nivel de conocimientos que un alumno posee sobre su lengua, y ello no puede desconocerse, como se ha hecho en etapas anteriores, lo mismo que tampoco se pueden desconocer las relaciones de la geografía con la lengua, por su consiguiente repercusión en la diversidad de modalidades lingüísticas.

Según Ch. Bouton los niños provenientes de los medios más favorecidos desde el punto de vista cultural son los más aptos para aceptar las presiones intelectuales de la clase para dominar los obstáculos, y, aunque esto no siempre es así, lo cierto es que estos alumnos parten con ventaja sobre los que provienen de las clases bajas.

Por eso, si todas estas contribuciones de la Lingüística aplicada han resultado muy eficaces para la enseñanza de la lengua materna, tales investigaciones deben seguir con mayor profundidad.

"Es necesario distinguir entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la lengua materna. En la comparación, ésta sale tremendamente perjudicada... Mientras que en la lingüística aplicada se ha volcado todo el bagaje de los más recientes hallazgos de la investigación lingüística, en la clase de lengua materna se han seguido desarrollando las nebulosas definiciones gramaticales y las reglas llenas de excepciones a sus excepciones", escribe A. Quilis (17).

Hasta hace muy poco, pues, no se había hecho nada o casi nada por actualizar la enseñanza de la lengua materna y por incorporar a su metodología los hallazgos de la Lingüística. De aquí podemos deducir que durante algún tiempo la Lingüística ha sido como un escaparate en el que se han mirado los libros de texto, sin más efecto práctico que su desarrollo teórico.

Una enseñanza programada y actualizada de la lengua materna -y en nuestro caso en la asignatura de Lengua española en el Bachillerato- debe no sólo estudiar las válidas aportaciones y descubrimientos de la Lingüística aplicada, sino ponerlos en funcionamiento a través de una adecuada metodología.

Si esto no se lleva a cabo, una vez más, se habrá desaprovechado una gran oportunidad para solucionar algo tan importante y trascendental en la formación y en los estudios de nuestros alumnos, como es una sólida preparación en su lengua.

Por esto hemos de recurrir -insistimos- a la Lingüística aplicada y reconocer su decisiva importancia en la enseñanza de lenguas, como lo hace J. Martínez Marín: "La lingüística actual (general y aplicada) de orientación comunicativa, funcional ha avanzado no sólo en relación con la gramática tradicional, sino también respecto a la lingüística estructural formalista y a la generativo-transformacional, estas últimas interesadas por la lengua-sistema formal, y no por la lengua-instrumento de comunicación" (18).

Queda clara, pues, la relación enseñanza idiomática-Lingüística aplicada y la evidencia de que la teoría lingüística puede resultar muy útil para la enseñanza de la lengua siempre que se adapte a unas exigencias metodológicas coherentes.

De esta manera, A. Quilis piensa que el profesor de lengua materna debe ser ecléctico y aplicar en casos concretos las ventajas que puedan proporcionarle una u otra teoría lingüística (19).

Cada teoría, cada escuela, puede aportar soluciones a la enseñanza de la lengua materna, lo importante es sa-

ber aplicar lo que realmente interese a la pedagogía de cada una de esas teorías o escuelas, porque lo que hay que pretender es hacer manuales que sean pedagógicos y didácticos para los alumnos.

Por eso, la aplicación de esas teorías diversas debe hacerse de forma que resulte una metodología homogénea y ordenada y unos contenidos igualmente homogéneos y ordenados, ya que sin homogeneidad y sin orden no es posible ni la pedagogía ni tampoco una buena metodología.

Por eso Ebnetter llega a decir que "un manual para la enseñanza de lenguas o bien una fase particular de la enseñanza y del aprendizaje tienen que poseer una estructura general homogénea acuñada por un único modelo lingüístico y a medida que vaya siendo necesario pueden insertarse en ciertos puntos unidades tomadas de otros modelos" (20).

Por ello, de los principios metodológicos de la Lingüística aplicada tenemos que deducir que todo aquello que se aplique a la enseñanza debe basarse en un orden sistemático y que tenga una clara finalidad científica y pedagógica, y hay que evitar que, por ciertos aires renovadores, y sólo por esto, se lleven a la enseñanza libros de texto y manuales de lengua materna con teorías e ideas que no conducen a nada que no sea crear el confu-sionismo entre los alumnos y profesores.

De toda esta experiencia tenemos ya las suficientes pruebas de su fracaso y de su evidente línea antipedagógica.

Uno de los aspectos en el que se ha notado más la influencia de la Lingüística aplicada en la enseñanza de la lengua materna ha sido en la teoría y práctica del concepto de registro lingüístico, en las diferencias y varie-

dades que hay dentro de la lengua y que tradicionalmente han pasado desapercibidas.

Hoy día es esta una de las grandes preocupaciones de los profesores de Lengua española de Bachillerato, porque nos hemos dado cuenta de la importancia que tiene el conocimiento de la diversidad de registros lingüísticos.

Si el alumno consigue dominar los diversos registros y adaptarse a cada uno de ellos según sea la situación comunicativa, no cabe duda de que se aproximará bastante a lo que realmente es la finalidad de la enseñanza de esta asignatura en el Bachillerato.

"¿Cuál es la consecuencia de la teoría de las variedades y de las diferencias para la enseñanza de las lenguas? Según la teoría del déficit, la lengua (restringida) de la capa inferior debe ser ampliada, o, en el caso de una distancia demasiado grande, sustituida por el código de la clase media, es decir, la auténtica lengua materna de los que pertenecen a la capa inferior debe ser destruida para hacer sitio a otro código. En el sentido de la teoría de las diferencias, la variedad que sirve de lengua materna no debe ser destruida; pero paralela a ella, o por encima de ella, se aprende una segunda variedad que da al individuo el instrumental lingüístico suplementario, necesario para su vida", manifiesta Ebneter (21). Esta teoría hay que tenerla en cuenta en la enseñanza de la lengua materna, porque, sobre todo, en la enseñanza pública en el Bachillerato pueden reunirse en una misma clase alumnos de diversa clase social y de diverso nivel. Eso no es algo falso, sino algo real, y así al hacer las pruebas de comienzo de curso para valorar el nivel de los alumnos podemos analizar las razones de esta desigualdad, que muchas veces viene dada por factores sociales y culturales.

De aquí que el profesor de Lengua española no pueda

ignorar este hecho en su metodología y haya de reflejar en su programación una serie de ejercicios prácticos y una disposición de la teoría, de manera que los alumnos de más bajo nivel puedan seguir las explicaciones y progresar en el conocimiento de la lengua, y los de más alto nivel no tengan que "esperar" a los que tienen peor preparación.

Sobre el particular han opinado los especialistas, así Th. Ebnetter: "Según la región que sea hay que aprender la lengua culta de raíz o simplemente conseguir un conocimiento más amplio de ella. La escuela debe ofrecer al niño las siguientes alternativas según sea preciso:

1. Proporcionar la lengua culta aún no conocida o bien su variedad coloquial en una situación de partida dialectal.
2. Proporcionar la norma de la lengua culta, si una variedad social o regional constituye la situación de partida" (22).

Si el alumno parte de una situación comunicativa que tenga características vulgares o un registro en donde hay problemas fonéticos, sintácticos o léxicos, el profesor tendrá que ir incorporando a ese alumno gradualmente a la lengua estándar, pasando etapas y registros intermedios: familiar, medio-culto, etc.

Si la situación es otra, que el alumno posea una variedad regional o social, en la clase de Lengua española se le puede llevar a la norma de la lengua culta, sin que ello signifique que se rechaza en la enseñanza la modalidad social o geográfica del alumno.

En nuestro caso, en la enseñanza de la asignatura de Lengua española en Andalucía, proporcionar a los alumnos la norma de la lengua culta no significa que se trate de reprimir la peculiaridad lingüística de las hablas an-

daluzas, sino de ampliar la competencia lingüística de los alumnos hasta que consigan el conocimiento teórico y práctico de la diversidad de los registros lingüísticos.

Por ello recordamos las acertadas afirmaciones del profesor J.A. de Molina, "El profesor de Lengua y, ¿por qué no?, el profesor en general, debe tener en cuenta las diferenciaciones espaciales y sociales. Pero no para proscribirlas desde una postura rígida y dogmática, lo cual sería contraproducente, sino para hacer ver que se trata de posibilidades diferentes que pueden resultar adecuadas en momentos también diferentes" (23).

Esta es una de las positivas aportaciones de la Lingüística a la enseñanza de la lengua: el describir los fenómenos lingüísticos y no el prescribirlos, de forma que sea el propio alumno el que se convenza de las ventajas que tiene un registro frente a otro o de las dificultades de uno frente a otro.

En el pasado se actuó justamente de la forma contraria y todos sabemos que la represión no es buena en ningún aspecto de la vida y menos en el lingüístico, porque, como señala J.M. Álvarez, "es necesario prestar la atención que merecen las distintas normas lingüísticas que conviven dentro del sistema español, para llegar a proponer una enseñanza fundamental sobre la lengua que el sujeto de educación posee" (24).

La Lingüística aplicada constituye, sin duda, una aportación valiosísima para la enseñanza de la lengua. Por ello mismo es necesario que prestemos atención al momento en que surge y a su posterior desarrollo, por eso, creemos conveniente hacer una breve historia desde su aparición.

En los estudios de Th. Ebnetter y J.M. Vez Jere-

mías (25) leemos algunas consideraciones sobre la reciente historia de la Lingüística aplicada.

En el libro de Th. Ebnetter leemos que el Primer Coloquio Internacional sobre Lingüística aplicada tiene lugar en 1964 en Nancy. Los temas versaron sobre:

1. Información semántica y traducción mecánica.
2. Las posibilidades de aplicación de teorías lingüísticas a la enseñanza idiomática. Evidentemente es este segundo punto el que nos interesa reflejar dado su indudable efecto positivo en la enseñanza de la lengua materna.

El estudio de Th. Ebnetter da cuenta del rápido avance de la Lingüística aplicada: en 1969 se celebra el Segundo Congreso Internacional en Cambridge (las actas fueron publicadas en tres volúmenes por Perren y Trim, 1971, Pimsleur y Quinn, 1971, Nickel, 1971).

Entre los puntos tratados destacamos, por su repercusión en la enseñanza de la lengua, los siguientes:

3. Psicología de la adquisición de la primera lengua.
4. Investigación del habla y sus aplicaciones.
5. Tecnología en la enseñanza de lenguas.
6. Materiales y metodología de la enseñanza de lenguas.

Ebnetter resalta que uno de los aspectos de la Lingüística aplicada, que Culioli denomina la praxis, representa precisamente la translación de las nociones, planteamientos y modelos de las lingüísticas de intersección a la enseñanza de lenguas (26).

J.M. Vez Jeremías afirma: "El campo de actividad de la Lingüística aplicada se encuentra protagonizado, en la actualidad, por un grupo heterogéneo de expertos que coinciden en su preocupación central por el análisis del lenguaje como parte integral del ejercicio de su profesión. Este grupo incluye a los profesores de educación

especial de trastornos del lenguaje, profesores de lenguas maternas de ámbito internacional, traductores e intérpretes, lexicógrafos, analistas literarios, analistas del discurso, terapeutas de trastornos del habla, etc." (27).

Esto demuestra la amplitud de horizontes de la Lingüística aplicada, si bien lo que a nosotros nos interesa es su relación con la enseñanza de la primera lengua o lengua materna.

Una de las revelaciones más importantes que encontramos en el libro de J.M. Vez Jeremías es la clara convicción que muestra para apoyar la hipótesis de que el aprendizaje de una lengua añadida -L2- es básicamente similar a la adquisición de una lengua nativa -L1-. Antes ha comparado a través de diversos apartados el aprendizaje de una y otra y este aprendizaje es distinto.

Sin caer aquí en el error de defender un método común para la enseñanza de la lengua materna y la segunda lengua, por cuestiones bien claras, sí llegaríamos a la conclusión de que sería conveniente incorporar a la enseñanza de la lengua materna algunas de las técnicas que se utilizan en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Si ya hemos visto cómo la lengua oral debe ocupar tanto en el plano teórico como en el plano práctico un lugar primero en la enseñanza de la lengua materna, ¿por qué no utilizar las técnicas que permitan la grabación, audición y análisis de mensajes y textos orales?

Si los alumnos hacen en la clase una mesa redonda o un debate sobre cualquier tema y se graban sus intervenciones, después ellos mismos podrán analizar las características lingüísticas de sus propios textos y descubrir los posibles errores.

Se puede argüir que para ello necesitan los alumnos una capacidad teórica: fonético-fonológica, morfosintáctica y léxico-semántica. Debe quedar claro, pues, que la teoría debe constituir una parte importante de la clase de Lengua española, pero no puede acaparar nada más que el tiempo necesario ya que la práctica es absolutamente imprescindible.

El origen de esta reflexión tiene su fundamento en la necesidad que tiene la didáctica de la lengua materna de incorporar métodos y medios técnicos que permitan a los alumnos disponer de una mínima infraestructura para poder estudiar mejor los textos escritos y los textos orales.

Es evidente que en determinadas ocasiones el profesor no ha fomentado profundamente la parte práctica de la asignatura por no disponer de los mínimos medios materiales tanto técnicos como pedagógicos.

¿Por qué no analizar, una vez explicados los imprescindibles conocimientos teóricos, un programa de televisión: telediario, programas deportivos, entrevistas, reportajes, sesiones del Congreso de los Diputados, declaraciones de políticos, programas de radio, textos grabados a personas de distintos niveles de cultura en los que se refleje una diversa situación comunicativa: coloquial, familiar, culta, etc.?

¿Por qué no analizar textos escritos distintos a los literarios: periodísticos, publicitarios, jurídicos, pintadas de protesta, etc.?

Todo ello, como podrá observarse, exige que los Seminarios didácticos de Lengua y Literatura estén dotados de unos mínimos medios, sin los cuales es imposible llevar a cabo esta compleja labor que exige el análisis de los

textos.

"Para asegurar a cada niño las oportunidades de desarrollo a que tiene derecho, cualquiera que sea su origen, la escuela debe hallar soluciones para superar las deficiencias iniciales. La Lingüística ha dado un paso significativo al mostrar que las dificultades del niño en el medio escolar se derivan principalmente de su imagen. Conviene deducir de todo ello las consecuencias que se imponen", escribe Ch. Bouton (28).

Estas palabras de Bouton pueden relacionarse claramente con lo que decíamos anteriormente; si el niño o el joven llegan a la escuela o al instituto con problemas sociales que, a su vez, influyen en su competencia comunicativa negativamente, es necesario que la escuela tenga a su alcance los medios apropiados: sociales, psicológicos y materiales para proporcionar a estos alumnos los mecanismos más idóneos que puedan resolver su problema, y la resolución del problema comienza por tener en cuenta estos factores en la enseñanza de la lengua materna. Es esta aportación de la Lingüística aplicada un valioso factor a tener en cuenta en cualquier programación futura.

"La lengua materna es la materia más importante de todo el currículum anterior a la Universidad, aunque sólo sea por el hecho innegable de que constituye el medio por el que circulan todos los demás conocimientos", ha escrito G. Rojo (29).

Sobre la influencia de la Lingüística aplicada en la enseñanza de la lengua G. Rojo señala: "No carece de importancia la escasa tradición que los estudios lingüísticos, en sentido contemporáneo, poseen en España. Ello ha provocado, entre otras cosas, la inexistencia de un marco común operativo al que podamos referirnos todos sabiendo de qué estamos hablando. A su lado, la práctica

mente nula atención que hasta ahora se ha prestado a la Lingüística aplicada en todas sus ramificaciones y muy especialmente en lo referido al aprendizaje y la enseñanza de lenguas" (30).

Este es un problema real que en parte está recibiendo solución; por ejemplo desde la Universidad se ha abierto el camino para mejorar la enseñanza de nuestra lengua en un ciclo tan importante como es el Bachillerato.

Esta tendencia se manifiesta en los constantes consejos que los Departamentos de Lengua española transmiten a los profesores de Lengua española de Bachillerato para que los alumnos estudien y dominen su lengua y no se conviertan, como también indica G. Rojo, en alevines de gramáticos, en lingüistas en fases iniciales de formación.

P. Early en "El aporte de la LA a los procesos de enseñanza" escribe: "Nada más mencionar a las figuras más influyentes, a los lingüistas que más han cambiado nuestro enfoque como enseñantes, a Hymes y a Halliday, a Austin y Searle, al mismo Chomsky, nos damos cuenta de que ninguno de ellos (con la excepción de Halliday quizá en algunos de sus escritos) se ha interesado por nuestra problemática docente" (31).

Estas palabras son una clara confirmación de que no han sido todo lo adecuadas que debieran las aportaciones de la lingüística a la enseñanza de la lengua, y señala también P. Early que el gran Chomsky negó categóricamente a un grupo de profesores admiradores fervorosos de su obra que su teoría del lenguaje pudiera ofrecer el más mínimo aporte a la teoría práctica a la cual se veían enfrentados.

Por eso, la enseñanza de las lenguas, en general, y la enseñanza de la lengua materna, en particular, están

plenamente necesitadas de las fundamentales aportaciones que se derivan de los principios de la Lingüística aplicada.

Las influencias externas como el ambiente, la educación, el medio social y familiar, el entorno del alumno, la acción propiamente pedagógica y los factores sociales, psicológicos y educativos deben ser tenidos muy en cuenta a la hora de analizar el conocimiento de la realización que hace el alumno de su lengua materna.

Tener en cuenta estos factores supone un importante avance para la enseñanza de la lengua materna, mientras que desconocerlos o ignorarlos significa un importante retroceso o, lo que es igual, un indudable estancamiento.

M. del Mar Calderón, A. Fernández, F. Palacios y C. Pérez-Sahuquillo en su trabajo "La enseñanza del léxico en el Bachillerato: teoría, aplicaciones" (32), tras destacar la importancia de la lengua materna en el Bachillerato y establecer su pretensión de relacionar dos materias o campos de estudio -la didáctica, con una extensa problemática y teoría diversas, y la lingüística, ciencia con no menos dificultades y controversias- destacan, por su especial interés, la enseñanza del léxico en el Bachillerato y proponen:

Una enseñanza activa y no pasiva para el alumno.

No totalmente memorística, sino basada en la acumulación de la experiencia.

Participativa, que potencie la convivencia, y formativa en general, no refiriendo sólo al conocimiento en el tema concreto estudiado.

Dentro de la didáctica del lenguaje, destacan los autores fundamentalmente la sintaxis y el léxico.

Por esto, destacar el papel de la lengua materna en

la Enseñanza Media es, al mismo tiempo, establecer una serie de investigaciones en la didáctica que perfeccionen la metodología y que desarrollen los contenidos de una forma innovadora y práctica.

En este aspecto, es bastante positivo, aunque ya ha quedado suficientemente aclarado, que se destaque la importancia del léxico y se orienten en este sentido trabajos y publicaciones. El léxico debe ocupar un puesto de privilegio dentro de los contenidos y de las actividades prácticas de la clase de Lengua española.

Hace falta eliminar, como afirma G. Rojo, ese empeño en que los alumnos estudien lingüística en lugar de dedicarse a conseguir que tengan un auténtico dominio de la lengua.

"A modo de conclusión diré que el desarrollo interdisciplinar supone la valoración de los distintos criterios lingüísticos de intersección (sociolingüística, estilística, psicolingüística y demás) y la utilización que de éstos pueda hacerse para la consecución de la eficaz enseñanza de una lengua en sus niveles superiores", ha escrito J.L. Martínez Dueñas (33).

La sociolingüística y la psicolingüística pueden, sin duda, prestar una estimable ayuda al proceso de enseñanza de la lengua materna, sobre todo en el Bachillerato, ya que en este ciclo de la enseñanza el alumno, por su edad, reclama una especialísima atención en el desarrollo del aprendizaje que anteriormente ha hecho de su lengua.

Precisamente los objetivos que se han trazado para el programa de la asignatura de Lengua española tienen muy en consideración estos factores que ya hemos señalado:

el medio social y familiar del alumno y los condicionantes sociolingüísticos y geográficos.

Por consiguiente, la incorporación total de los principios de la Lingüística aplicada a la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato debe hacerse de inmediato y, sobre todo, aprovechando la oportunidad que ofrece la puesta en funcionamiento de la Reforma de las Enseñanzas Medias.

Los seminarios didácticos de Lengua española de los Institutos de Bachillerato deben constituir el cauce apropiado para llevar a cabo con éxito la aplicación de las pautas de la Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna en el Bachillerato.

2. Enseñanza de la lengua y variedades lingüísticas.

Disposiciones oficiales

Los estudios de los profesores J. Mondéjar (34) y G. Salvador (35), junto con el ya mencionado de J.A. de Molina, pueden sernos de gran utilidad para la introducción de este apartado de nuestra tesis doctoral.

Estos trabajos son un acertado compendio de ciencia y de pedagogía y se han convertido en consulta obligada para todos aquellos que quieran tener las ideas claras sobre nuestra realidad lingüística.

Lo primero que hay que precisar, pensamos, es el nombre de la asignatura: Lengua española frente a Lengua castellana.

Lo segundo el claro reflejo de la realidad lingüística dentro del marco de la asignatura, de modo que los conceptos y la distribución geográfica de lenguas, dialectos

y hablas quede plenamente clarificada para nuestros alumnos.

Sobre el primer punto el profesor Mondéjar afirma:

"Es español y no castellano lo que conviene como denominación más ajustada a la realidad histórica de la lengua que habla la 'inmensa mayoría', a la que se dirige B. de Otero, el poeta de España" (36).

A continuación manifiesta lo siguiente: "España y español ahora son productos históricos muy distintos de castellano y Castilla. Por lo tanto, no es de sorprender que la Academia acordara en 1923 denominar oficialmente -acto administrativo- nuestra lengua, española: había una larga tradición de siglos sobre la que se apoyaba tal decisión, al mismo tiempo que sancionaba con ella la existencia pública de un hecho indiscutible e irreversible" (37).

Estas palabras del profesor Mondéjar tienen la virtud de dejar las cosas en su sitio y de acabar con las débiles argumentaciones.

En la página 26 del mismo libro afirma: "Así, pues, español tiene una larga y noble tradición lexicográfica y humanística que no es justo ni recomendable ignorar. Tradición caudalosa, que siempre en lucha con la denominación de castellano, ha ido ensanchándose a lo largo de los siglos hasta hoy, en un cauce que sólo intereses ajenos a la voluntad de los hablantes -de los hablantes que pensamos y escribimos en español, fuera y dentro de España- pretenden cegar".

De esta forma, a la hora de hablar de enseñanza, debe hablarse de la enseñanza de la Lengua española.

"Lengua de España, dije, lengua española por antono-

masia, instrumento común de comunicación, parece que es la única que hablamos efectivamente los cuarenta millones de españoles y en la que, por el momento, aún podemos manifestarnos mutuamente nuestras conformidades y desacuerdos y diferencias, en la que podemos debatir, aunque sea para discrepar, e inclusive la que nos permite insultarnos, que siempre será, en la gradación de las calamidades, un punto menos que agredirnos", escribe magistralmente G. Salvador (38).

Estas palabras no dejan la menor duda sobre cuál debe ser el objetivo específico de la enseñanza de la asignatura de Lengua española.

Como tendremos ocasión de ver, los conceptos de lengua, dialecto y habla han sido, de alguna manera, mal aplicados y peor enseñados.

Si un profesor de Lengua española no explica bien estos conceptos, lógicamente, los alumnos los interpretarán de forma poco correcta y así puede llegar a ocurrir que en algunas zonas de Andalucía se hable, como de hecho se habla, de una lengua andaluza.

"Hace tres años -dice G. Salvador- tuve que dar una charla sobre la variedad lingüística de España a los alumnos de COU de un Instituto de mi tierra granadina. Pues bien, en el coloquio subsiguiente algunos de aquellos muchachos se mostraron pesarosos por no tener ellos una lengua propia en la que expresarse. Tuve que decirles que a saber quién les había comido el coco, con lo cual ya distendieron su ceño en sonrisa... Aquello acabó bien y al final quedaron convencidos y hasta entusiasmados. Pero ¿a cuántos otros adolescentes hispanohablantes de nuestro país, en el sur o en el norte, no se les están enseñando análogas falsedades sobre su lengua materna?" (39).

Los alumnos de Bachillerato están en una edad poco madura y pueden ser campo abonado para sembrar todas estas confusiones y falsedades; de ahí que la responsabilidad del profesor de Lengua española sea tan grande y que su preparación científica y pedagógica reclame un alto nivel, para evitar que se digan y, lo peor, se apliquen estas negativas ideas.

Por eso, G. Salvador prosigue: "¿En qué medida no se está promoviendo, o en el mejor de los casos tolerando, el localismo fonético, la desatención de la norma, la chabacanería expresiva en aras de una alabada y supuesta identidad diferencial?" (40).

La claridad de ideas, la transparencia en el mensaje y orden expositivo, dentro de una metodología didáctica y científica, deben ser las pautas que han de acompañar la clase de Lengua española en el Bachillerato; de este modo se eliminarían las imprudencias que se vienen observando cuando se alude a la realidad lingüística de España, un tema complejo y que, más que otros, necesita la nitidez.

Por eso, el testimonio de estos profesores universitarios es garante de esa claridad a la que nos referíamos. Tampoco debe olvidarse el libro de A. Alonso (41).

Otras citas que vamos a recoger de estos trabajos confirman lo que hemos venido afirmando sobre el propio nombre de la asignatura: Lengua española.

Sobre el nombre de nuestra lengua G. Salvador considera lo siguiente:

"Español, lengua propia de España, diría yo. De España y de todos aquellos otros pueblos ultramarinos que la consideran también. Porque me parece llegado el punto de

que nos contestemos una pregunta que se me antoja esencial: ¿qué es una lengua propia con respecto a un país? Según la etnolingüística se puede considerar lengua propia de un territorio toda aquella que tiene grupo de lengua materna estable, continuando, no accidental en ese territorio, grupo que tiene precisamente como materna esa lengua por su vinculación al lugar que habita, donde es lengua ambiental" (42).

Una vez más, las palabras de este gran investigador, con la máxima certeza, alcanzan a despejar cualquier duda sobre el nombre de nuestra lengua, certeza que emana de una dimensión justa y noble, pero, al mismo tiempo, científica y pedagógica.

El magnífico libro de G. Salvador, que tanto hacía falta para poner las cosas en su sitio justo y para acabar con el caos confusionista de ciertas demagogias oportunistas, termina de una forma tan realista como apasionada: "Poseemos la única lengua que acaso sirva todavía para andar por el mundo sin tener necesariamente que aprender inglés. Porque a la posibilidad de llegar con ella desde Sierra Nevada a los Picos de Europa, desde la cordillera andina a la altiplanicie mexicana, desde el cálido litoral del Caribe a las gélidas costas de la Patagonia, sin dejar de escucharla, se añade el hecho de poder encontrar -y cada vez con más frecuencia- conocedores de ella en cualquier otro lugar del mundo. Y ése es un bien que nadie que la posea puede, cuerdamente, considerarlo enajenable" (43).

Estas afirmaciones, tan sumamente elocuentes, suponen un importante testimonio sobre un tema tan apasionante como es el futuro de nuestra propia lengua.

El siguiente argumento del profesor J. Mondéjar es asimismo de una perfecta convicción: "En España, los natu-

rales que hablan y piensan en español son españoles, pero no todos los que son políticamente españoles hablan y piensan en español, aparte naturalmente, de la obligación que afecta a todos del conocimiento de la lengua de la mayoría política, si queremos ser consecuentes con el principio básico de la democracia, dentro de la cual y en otro orden de cosas, no es extraño que personas con posturas y convicciones políticas muy alejadas entre sí pueden defender la misma razón histórica, porque español no es un nombre moderno con connotaciones políticas vitandadas: es una realidad histórica y es un hecho político" (44).

Las lenguas maternas -en sus respectivas Comunidades Autónomas- como el catalán, el gallego y el vasco deben coexistir con la lengua española en un deseado equilibrio del que emana una comunicación más humana y más noble. El respeto a estas lenguas posibilita la libertad, transmite mejor nuestra riqueza lingüística y realza, a su vez, el prestigio de la lengua española.

Por ello, sin ningún complejo, sin ninguna duda debe utilizarse el nombre de lengua española en lugar de lengua castellana, y español en lugar de castellano.

Esta misma opinión es defendida también por F. de Bustos. Sostiene este estudioso que quienes defienden el término español lo hacen desde dos perspectivas simultáneas. Desde un enfoque sociolingüístico se trata del idioma común, de intercomunicación entre todos los miembros de la nación, sea cual fuera su lengua regional, y concluye que desde una consideración histórico-lingüística, aunque tenga su origen en Castilla, ese idioma común ha sobrepasado sus límites iniciales (para los que valdría castellano), y en su constante recreación han participado y participan no sólo todas las regiones españolas, sino tam-

bién los pueblos hispanoamericanos, en muchas de cuyas Constituciones políticas se emplea, precisamente, español.

Por el contrario, afirma E. de Bustos que quienes defienden el término castellano atienden de modo esencial y casi exclusivo a la perspectiva geográfica de la denominación (45).

G. Salvador afirma que en España hay una lengua española, las demás no son "lenguas españolas", son lenguas de España (46).

El profesor Bustos termina su trabajo señalando que aceptar español supone el reconocimiento de su empleo suprarregional y, por ello mismo, de no equipararlo en régimen de absoluta igualdad con las demás lenguas.

Disposiciones oficiales

Algunos datos sobre el problema nos ofrecen los siguientes resultados. Un Real Decreto de 1902 ordena que la enseñanza del catecismo se haga en castellano. Otra Real orden de 1904 insiste en que "es el primer deber de los maestros de instrucción primaria la enseñanza de la lengua castellana, singularmente en aquellas provincias de la monarquía que conservan idiomas o dialectos locales". Esta postura cede un ápice cuando en 1919 se autoriza el uso del catalán en aquellas cátedras de la Universidad de Barcelona en que se estudia la Filología catalana.

De las otras tres lenguas, catalán, gallego y vasco, en el período que va desde 1900 a 1930, la que más aparece en primer lugar es la lengua catalana.

La Constitución de 1931 declaró que "el castellano es el idioma oficial de la República. Todo español tiene

obligación de saberlo y derecho de usarlo, sin perjuicio de los derechos que las leyes reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones. Salvo lo que se disponga en leyes especiales, a nadie se le podría exigir el conocimiento y uso de ninguna lengua regional".

El Estatuto Catalán, aprobado el 9 de septiembre de 1932 dice en su artículo 2º: "El idioma catalán es, como el castellano, lengua oficial en Cataluña. Para las relaciones de Cataluña con el resto de España, así como para la comunicación de las autoridades del Estado con las de Cataluña, la lengua oficial será el castellano".

Y sigue: "Toda disposición oficial dictada dentro de Cataluña deberá ser publicada en ambos idiomas".

El Estatuto Gallego, aprobado el 28 de junio de 1936, pero que no llegó a entrar en vigor, afirma en el artículo 4º:

"Serán idiomas oficiales en Galicia el castellano y el gallego, pero en las relaciones oficiales de la Región con autoridades de otras Regiones y con las del Estado, se usará siempre el castellano". Y más adelante se añade: "Las copias de documentos redactados en lengua regional, que los fedatarios expidan en castellano, bien a instancia de parte o porque hayan de producir efectos fuera de Galicia, deberán contener también el texto gallego". Y concluye: "Los funcionarios que se designen para actuar en la Región deberán acreditar conocimiento de la lengua gallega".

El Estatuto vasco, que fue presentado a plebiscito el 5 de noviembre de 1933 y obtiene una votación favorable, no fue aprobado. En su artículo 1º reza lo que sigue: "El vasco será, como el castellano, lengua oficial en el País Vasco y, en consecuencia, las disposiciones oficia-

les de carácter general que provengan de los poderes autónomos serán redactados en estas dos lenguas. En cuanto a las relaciones con el Estado español o sus autoridades, la lengua oficial será el castellano".

Esta es, pues, la situación constitucional en la que quedan las lenguas de España, castellano o español, catalán, gallego y vasco, pero la Guerra civil va a truncar el desarrollo de los Estatutos y de la propia Constitución y así en 1940 aparece una orden que iba a dañar seriamente la pluralidad lingüística. Esta orden decía: "A partir del 1 de agosto todos los funcionarios contractuales de las corporaciones municipales de la región que se expresen en el interior o en exterior de los edificios municipales en una lengua que no sea la del Estado serán inmediatamente destituidos, sin que tengan derecho a reclamar".

Esta orden en sus puntos 2 y 3 seguía diciendo:

"Por lo que se refiere a maestros públicos y particulares, esta falta comportará la pérdida de los derechos de enseñar.

Ninguna investigación contra los funcionarios será suspendida por falta de pruebas, y los indicios serán suficientes".

En el año 1945 se promulga una nueva Ley de Instrucción Pública, en la que se establece que "la lengua española, vehículo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial, como imprescindible instrumento de expresión y formación humana, en toda la educación primaria nacional".

En el período comprendido entre 1939 y 1969 no hay ningún reconocimiento haia las lenguas regionales.

La L.G.E. de 1970, en el apartado 3º del artículo ya las peculiaridades regionales y dice: "La incorporación

de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional".

En el artículo 14 de esta misma ley se afirma: "La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa..." y en el artículo 17, refiriéndose a la EGB, reza lo siguiente: "Las áreas de actividades educativas en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa..."

De todas maneras, la Ley General de Educación no tendrá en consideración ni el horario ni la evaluación de las lenguas nativas, ni la preparación del profesorado que imparta tales clases.

El Decreto 2929/1975, de 31 de octubre, por el que se regula el uso de las lenguas regionales españolas dice:

Artículo primero: "Las lenguas regionales son patrimonio cultural de la Nación española y todas ellas tienen la consideración de lenguas nacionales. Su conocimiento y uso será amparado y protegido por la acción del Estado y demás Entidades y Corporaciones de Derecho Público".

Todo ello supone un avance hacia la consecución de la normalización lingüística de España y también hacia la "normalización" de la realidad y de la complejidad lingüística en la enseñanza.

Los libros de texto de Lengua española de Bachillerato, como ya hemos tenido ocasión de ver, no han tratado ni con profundidad ni con realismo el rico panorama de la realidad lingüística de España, al menos los libros

de texto anteriores a la Ley General de Educación, porque indudablemente la legalidad vigente más que reconocer esta complejidad lingüística, la amputaba y cercenaba. Como muestra elocuente, veamos el siguiente texto: "Se habla español en España, donde es la lengua nativa para la mayoría y la lengua oficial de los españoles. El español es la lengua del Estado; por ello, y por su prestigio como elemento de cultura, se ha impuesto a las regiones que poseen otras lenguas nativas, de manera que su uso es habitual en todas las personas cultas". La referencia pertenece a un libro de texto anterior a la Ley General de Educación y su autor es G. Díaz-Plaja (47).

Por consiguiente, los libros de texto pertenecientes al período anterior a la Ley General de Educación, salvo contadísimas excepciones, presentan una visión muy pobre de la realidad lingüística de España, aludiéndose en escasa medida a las lenguas regionales (catalán, gallego y vasco) y a las modalidades lingüísticas.

Los libros de texto que nacen o coinciden con la aprobación y publicación de la Ley General de Educación tratan ya con mucha mayor profundidad la realidad lingüística de España y, de esta manera, existe un análisis de las lenguas, dialectos y hablas regionales, que si no llega a ser exhaustivo sí es lo suficientemente detallado como para dar una homogénea visión de conjunto.

Entre estos libros de texto podríamos mencionar: Lengua Española: Historia, Teoría y Práctica (2 vols. Ediciones Anaya, S.A., 1971), de F. Lázaro Carreter; Lengua Española (4ª ed. Iniciación universitaria, Valladolid, 1973) y los libros de texto pertenecientes al plan de estudios de 1975, como Lengua Española y Literatura (Primero de BUP. Ediciones Didascalía, Madrid, 1975), de J. Arribas y G. Yagüe, Lengua Española (Primero de BUP. Madrid,

1975), de M. Ramiro Valderrama, A. Labajo Pello y C. del Saz-Orozco y Lengua activa (Vicens-Vives, 1985).

En estos libros de texto hay unidades didácticas específicas que se refieren a los siguientes temas: "La realidad lingüística de España", donde se estudian los rasgos lingüísticos más destacados de la lengua española, catalán, gallego, vasco, dialectos y hablas; "La lengua española en el mundo", donde se estudia, fundamentalmente, el español de América, el español de Filipinas y el judeoespañol; "Las grandes etapas de formación del español", donde se estudian las características de nuestra lengua durante su período de formación.

En resumen, la visión que se da de estos temas presenta una notable evolución si la comparamos con la que se ofrece en los libros de texto anteriores a la Ley General de Educación.

La Constitución de 1978 presenta importantes novedades en relación a este problema y así el artículo 3º dice lo siguiente:

1. El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

El mencionado artículo constitucional demuestra, indudablemente, que el actual sistema político favorece, ampara y defiende el bilingüismo en las regiones que como el País Vasco, Cataluña y Galicia, tienen su propia lengua materna, con lo que el estudio de estas lenguas sale ple-

namente fortalecido, y preserva las modalidades lingüísticas que, como las hablas andaluzas, presentan las correspondientes peculiaridades lingüísticas, sobre todo en los planos fonético y léxico.

Esto hace que en los libros de texto de Lengua Española de BUP y COU, que surgen tras la publicación del texto constitucional, la exposición y desarrollo que hacen referente a estos temas sea más completa y detallada que antes.

El Informe sobre la enseñanza de las lenguas españolas del Ministerio de Educación y Ciencia, de 1982, tiene un gran interés pedagógico (48).

Por una Orden de 5 de abril de 1982 se crea un grupo de trabajo para la mejora de la enseñanza de las lenguas españolas.

En el prólogo del Informe (pág. 5) el entonces Ministro de Educación y Ciencia, F. Mayor Zaragoza, escribía: "La nueva situación constitucional de España, por otra parte, con el ambicioso imperativo de construcción del Estado de las Autonomías, ha situado a la conservación, fomento y enseñanza de las distintas lenguas que enriquecen el patrimonio nacional en el centro de la preocupación de los responsables de la cultura y de la educación, con la mira puesta en el logro de un bilingüismo que asegure su más profunda asimilación de la singularidad cultural que les es propia, a la vez que la más fecunda integración en el empeño nacional común".

Este documento se proponía los siguientes objetivos:

"1º. Trazar un esbozo de la situación lingüística de España y del estado en que se encuentran la enseñanza del español, como lengua común, y la de las lenguas pro-

pías de los diversos territorios, según las normas legales, la realidad de la docencia y su situación social.

2º. Proponer los principios generales en que debe basarse una convivencia perfecta de las lenguas de España, hasta alcanzar un bilingüismo, espontáneamente aceptado, en los territorios que cuentan con un idioma propio y distinto del castellano.

3º. Recomendar una acción pedagógica para que puede elevarse la competencia expresiva de todos los españoles en la lengua que constitucionalmente les es común, y para que aquellos que, además, tienen reconocida estatutariamente otra lengua oficial, logren en ella idéntica competencia" (49).

Entre las recomendaciones pedagógicas generales se establece: "Tanto el castellano como, en su caso, la lengua territorial deben tener la consideración de lengua propia de los alumnos", y más adelante, en el punto 8, se dice: "Las lenguas que se hablan en España son factores que enriquecen su totalidad cultural. En este sentido, los alumnos deben ser informados, desde EGB a la Universidad, acerca de esta realidad múltiple de su cultura (50).

Esta afirmación, como hemos tenido oportunidad de comprobar, es la que ha faltado, de alguna manera, en los libros de texto anteriores a la Ley General de Educación.

El Informe de 1982 contiene puntos muy positivos para la enseñanza de la lengua materna:

"La enseñanza de las lenguas debe organizarse cíclicamente, desde los primeros niveles hasta la Universidad. Este principio debe ser exigido con todo rigor a los encargados de redactar los planes de estudio".

-Se tenderá a enseñar un modelo de lengua oral y escrita.

-Para ello se debe partir de la realidad idiomática de los alumnos. No se trata de reprimir en ellos el conocimiento y uso de otros registros que se aprenden fuera del aula (familiar, vulgar, estudiantil, etc.), sino de hacerles conocer y practicar el que corresponde específicamente a las aulas.

-Se propugna el empleo del método activo y de la enseñanza práctica en las clases de todos los niveles de la docencia previos a la Universidad.

-La enseñanza gramatical, y sólo a partir del segundo ciclo de EGB, no debe ocupar más de un tercio del tiempo de la clase de lengua" (51).

Todas estas consideraciones buscan la mejora de la enseñanza de la lengua materna y la armonía y la convivencia entre las dos lenguas en los territorios bilingües.

Entre las recomendaciones pedagógicas generales sobre el bilingüismo destacan:

"-Los programas, en todos los niveles, deben incluir la enseñanza de las dos lenguas.

-Las dos lenguas deben ser utilizadas, como idiomas de enseñanza, en el currículum escolar.

-La iniciación en la enseñanza se hará en la lengua materna del alumno, para introducirle a continuación en la otra lengua" (52).

En resumen, el panorama actual de la realidad lingüística de España (lengua española, lenguas de España, catalán, gallego y vasco, modalidades lingüísticas y dialectos) tiene que ser reflejado en la enseñanza con un auténtico equilibrio y con el carácter científico y pedagógico necesarios

para que el alumno quede informado con claridad absoluta de un aspecto tan básico de la cultura de nuestro país.

Las últimas disposiciones legales, empezando por el artículo 3º de la Constitución, favorecen este marco y constituyen un cauce apropiado para que la realidad lingüística de España se lleve a la docencia con la transparencia deseada, y ello, lógicamente, debe recogerse con este espíritu de nitidez en los nuevos libros de texto.

3. El profesor de lengua materna y su formación

El problema de la formación del profesorado de la asignatura de Lengua española de Bachillerato es una tarea seria que debería iniciarse ya en las Facultades, en lugar de dejar ese período de formación a los cursos actuales del C.A.P. en los Institutos de Ciencias de la Educación.

En este breve período de estudio en el ICE difícilmente pueden los licenciados universitarios tomar estrecho contacto con la serie de planteamientos teóricos y prácticos, además de los pedagógicos, sociales y psicológicos que plantea la enseñanza de la asignatura de lengua materna.

Precisamente por la especial significación que conlleva la enseñanza de la lengua materna, resulta sorprendente la ausencia de asignaturas de didáctica en la especialidad de Filología Hispánica.

G. Rojo habla "de la pobreza, en general, de nuestros sistemas de formación y perfeccionamiento de profesorado de todos los niveles, que produce, en el mejor de los casos, profesionales que han tenido que aprender a enseñar y enseñar a aprender a base de cometer errores durante mucho tiempo" (53).

Pero también el propio G. Rojo señala como causa del problema: "La falta de sentido de la realidad y de establecimiento de objetivos viables con que han actuado muchos de los equipos ministeriales de los últimos años, acompañada de la prodigalidad con que han despachado autorizaciones a libros de texto técnicamente deficientes o que no se adaptan a los programas establecidos más que en el título de las lecciones" (54).

La formación de un profesor de lengua materna debe reunir en síntesis perfecta el aspecto científico y el aspecto didáctico. Ambos deben estar adecuadamente coordinados para que el profesor desempeñe su labor correctamente.

En nuestro país el aspecto didáctico ha estado bastante descuidado, como hemos dicho ya, y los licenciados salen de las Facultades sin la menor preparación pedagógica. Reciben muchos conocimientos de teoría lingüística pero no están preparados para enseñarlos en un nivel como es el de la Enseñanza Secundaria, donde lo didáctico es fundamental.

"La labor de la escuela es enseñar al alumno su lengua materna. Es necesario desterrar para siempre la ingenua creencia de que el niño que llega a sus aulas ya ha adquirido su lengua", escribe H. López Morales (55). Pero para enseñar bien la lengua materna es necesario que el profesor disponga de una adecuada formación no sólo científica sino también pedagógica.

Últimamente la Lingüística aplicada está facilitando un valiosísimo material a los profesores de lengua materna que debe ser aprovechado e incorporado a los planes de formación de este profesorado.

Nosotros consideramos que la formación didáctica del profesor de Lengua española debe ser un proceso continuo y organizado en diversos apartados:

1. A través de asignaturas de didáctica de la Lengua española en la Facultad.
2. A través de los Seminarios Didácticos de los Institutos de Bachillerato.
3. A través de la Inspección.
4. A través de los Seminarios Permanentes, Cursos de Formación y Simposios.

R. Correa Ferrer ha escrito al respecto: "Las posibles formas de hacer efectivo el perfeccionamiento de los profesores deberán atender una serie de exigencias, de entre las que creemos interesante destacar las siguientes:

"1. Los planes de perfeccionamiento deberán contemplar los aspectos de los contenidos científicos y la didáctica especial propios de cada una de las disciplinas del actual plan de Bachillerato, en cuanto que todo profesor es profesor de una determinada materia.

2. Deberán dar respuesta, en la medida de lo posible, a las necesidades individuales de cada profesor, lo que exige la participación activa del profesorado en la orientación de su propio proceso de perfeccionamiento.

3. Deberán contemplar el perfeccionamiento como exigencia y tarea continua del profesor" (56).

Por otro lado, I. Zumeta Olano manifiesta en relación a la formación del profesor: "La primera tarea debe consistir en que el propio profesor sea consciente de la necesidad de su perfeccionamiento, concebido como una prolongación de su formación, como una formación permanente. Debe ser el propio profesorado quien participe en la determinación de las necesidades, mediante encuestas que permitan a los organizadores programar actividades que respondan a apetencias de formación realmente sentidas" (57).

Los profesores de Lengua española de Bachillerato, en su inmensa mayoría, son conscientes de esta necesidad de perfeccionar continuamente su formación científica y didáctica, prueba de ello es el gran interés con el que todos los años se acogen los Simposios para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato.

En estos Simposios participan los profesores de Bachillerato de forma bastante activa a través de comunicaciones, ponencias, mesas redondas. Los temas debatidos, como es evidente, giran en torno a aspectos científicos y pedagógicos de las asignaturas de Lengua y Literatura. Los resultados, hasta ahora, son bastante positivos ya que se exponen y se intercambian opiniones entre profesores de todo el Estado.

Al final de los mismos se publican unas Actas en las que se recogen todas las comunicaciones, ponencias y actividades teóricas y prácticas organizadas. Estas Actas constituyen auténticos documentos de trabajo, como hemos tenido ocasión de ver, y su consulta es de gran interés para el profesorado.

Pero, de todos modos, creemos que la formación pedagógica del profesor de lengua materna debe comenzar ya en la Facultad mediante la implantación de asignaturas de didáctica con una clara aplicación a la Enseñanza Media. Si existen estas asignaturas de didáctica en las especialidades de Filología Inglesa, pongamos por caso, ¿por qué no existen en la especialidad de Filología Hispánica? Creemos que deben existir en esta especialidad con mayor profundidad si cabe, pues la importancia de la lengua materna es siempre mayor para el alumno que la de la lengua extranjera.

La Universidad debe intervenir de forma más activa en la formación del profesorado de lengua materna y no dejar esa participación solamente para el ciclo de los ICES.

Seminarios Didácticos

Los Seminarios Didácticos de Lengua española de los Institutos de Bachillerato pueden ser un órgano muy valio-

so para el perfeccionamiento científico y pedagógico de los profesores de lengua materna.

Las reuniones entre los profesores que forman parte del Seminario Didáctico y la aportación de la Inspección de la asignatura deben ser un medio apropiado para conseguir ese perfeccionamiento.

R. Correa Ferrer, en el artículo anteriormente citado escribe: "A través de los Seminarios Didácticos es como normalmente se lleva a cabo el encuentro personal del Inspector con el equipo de profesores de una determinada materia. Por ello, se pueden considerar aquéllos como el medio más adecuado para cumplir esa misión de asesoramiento que ya hemos destacado. Igualmente las reuniones con los Seminarios Didácticos permiten al Inspector animar en los mismos el espíritu de actualización y renovación metodológica y científica, al tiempo que actúa de transmisor de las experiencias pedagógicas realizadas con éxito por los profesores de otros Centros" (58).

Por tanto, potenciar la labor de los Seminarios Didácticos es un hecho importante para llevar a cabo el perfeccionamiento del profesorado de Lengua española. Ello llevaría consigo, evidentemente, la toma de una serie de medidas de orden pedagógico y científico que deben ir acompañadas de una adecuada dotación económica.

Esta dotación económica permitiría a los profesores conocer los métodos que se utilizan para la enseñanza de la lengua materna en otros países, la bibliografía actualizada y la posesión de medios para poder hacer su labor de la manera más adecuada en lo teórico y en lo práctico. Todo ello llevaría consigo el disponer de medios modernos, como los audiovisuales, para desempeñar este trabajo de una forma actualizada, de modo que las Unidades didácticas vayan acompañadas de grabaciones de la radio, televisión,

de vídeo, con el fin de que los alumnos analicen las características lingüísticas de una cierta diversidad de mensajes y, también, a través del vídeo puedan analizar los suyos propios y los de sus compañeros.

Los ICES. Su función en la formación pedagógica de los jóvenes licenciados de Filología Hispánica

La Orden de 11 de diciembre de 1985 por la que se regula el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía dice lo siguiente: "El proceso de formación inicial del profesorado es un elemento fundamental del sistema educativo, que corresponde desarrollar, de acuerdo con la legislación vigente, a las Escuelas Universitarias del profesorado de Educación General Básica para los Maestros a los Institutos de Ciencias de la Educación, a través de los Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, para los profesores de Enseñanza Secundaria.

El Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica se organizará de acuerdo con las siguientes líneas básicas:

- a) Diseño curricular unificado.
- b) Diseño curricular integrador (teoría y práctica).
- c) Simultaneidad de las fases teórica y práctica.
- d) La fase práctica consistirá en la adscripción del alumno a un Seminario, participando en todas las actividades del mismo de una manera progresiva (BOJA, Sevilla, 14 de enero de 1986).

En la fase práctica, el alumno está supervisado por un tutor perteneciente al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, en situación de servicio activo.

Los contenidos comprenden diversos módulos que están integrados de la siguiente manera:

Módulo 1. Teoría de la Educación. Análisis de las variables sociales, políticas, económicas y culturales de la Educación.

Módulo 2. Psicología de la Educación.

Módulo 3. Didáctica General.

Módulo 4. Didáctica especial.

Para los alumnos de la especialidad de Filología Hispánica, el Certificado de Aptitud Pedagógica es su única experiencia didáctica antes de llegar al aula con los alumnos, ya que en la carrera, al menos hasta ahora, no existe ninguna asignatura que trate sobre la didáctica de la Lengua española.

Ello es inexplicable que ocurra, pues todos los sectores educativos están de acuerdo en conceder una importancia especial a la enseñanza de la lengua materna. Es lógico pensar por ello que en un momento en que se está produciendo un amplio debate sobre los planes de estudios de las diversas Facultades sería la ocasión oportuna para que se introdujeran en las especialidades de Filología Hispánica asignaturas de didáctica, con especial aplicación a la Enseñanza Media.

Por consiguiente, si realmente se quiere mejorar la didáctica de la asignatura de Lengua española en la Enseñanza Secundaria sería conveniente también revisar el período de formación de los futuros licenciados, sobre todo en el aspecto didáctico.

En "La enseñanza de la lengua en las Enseñanzas Medias en Italia: ¿Gramática normativa rígida o relativismo tolerante?", A.A. Sobrero manifiesta para el italiano hechos que han ocurrido también en la enseñanza de la lengua

en nuestro país. Así, señala: "El modelo de lengua es más que nunca el modelo literario ilustre; la lengua es el Estado; las demás lenguas, los dialectos, las hablas de las minorías son los enemigos", y afirma: "El purismo se convierte en objetivo fundamental de la política lingüística (y de otras políticas) del Estado fascista, y bajo su amparo se emprende una auténtica cruzada que enfrasca a todos los periódicos, por medio de secciones y artículos de lingüistas más o menos serios, en una lucha contra la introducción de términos extranjeros o sospechosos de origen 'impuro'" (59).

Algo parecido ha ocurrido en España, sobre todo durante en etapas anteriores a la L.G.E. donde se ignoraban las variedades regionales y sociales de la lengua y las lenguas como el catalán, el vasco y el gallego, y en la enseñanza el modelo de lengua era también el literario.

Pone también de manifiesto en su artículo A.A. Sobre-ro la escasa preocupación pedagógica en la enseñanza de la lengua convirtiéndola en la memorización de una serie de reglas clasificatorias entresacadas del modelo literario.

En España el camino que ha seguido la enseñanza de la lengua ha sido en muchos casos semejante, pero con la desventaja de que aquí ha perdurado durante más tiempo el modelo literario, la gramática normativa y tradicional. En países como Italia pronto se dieron cuenta de la necesidad de superar estos planteamientos.

A.A. Sobrero, al final de su trabajo, establece una serie de conclusiones que, por su especial interés, reproducimos:

"La educación lingüística tiene hoy, pues, cinco características fundamentales:

1) Tiene objetivos finales preestablecidos y progresivamente puesto al día;

2) Se le calibra con la realidad lingüística local, el análisis de los niveles de salida y los requisitos previos;

3) Es transversal, en cuanto que afecta a todas las asignaturas y a la actividad extraacadémica;

4) Apunta hacia objetivos cognitivos (referentes a la reflexión histórica, geográfica y social);

5) Con relación a la 'gramática', arranca de la semántica y de la pragmática para desplazarse hacia la morfología y la fonología, tendiendo a la adquisición de los conceptos-base dentro de una perspectiva -por ejemplo- de tipo funcional más que descriptivo" (60).

Todas estas conclusiones, por su gran relevancia para la didáctica de la lengua materna italiana, son perfectamente aplicables a la propia didáctica de nuestra lengua en la Enseñanza Media, pero si alguna de ellas ha de ser destacada sobre las demás es la última, ya que supone un verdadero avance por su especial incidencia.

Reconocer la importancia de la semántica y ponerla como punto de partida en lugar de punto de llegada es algo que nunca se había hecho por la influencia de la gramática tradicional que, como sabemos, relegaba el plano semántico y concedía toda la prioridad a la gramática (morfología y sintaxis).

Esta medida evidentemente ha beneficiado mucho a la enseñanza de la lengua materna y hoy los especialistas no dejan de insistir en la gran importancia del plano léxico-semántico.

El profesor de lengua materna debe poseer una sólida formación científica y pedagógica, como ya ha quedado establecido, pero esta formación ha de basarse necesariamente en la norma general.

Esta norma ha de entenderse en un sentido igualmente científico, de manera que tenga en cuenta el funcionamiento de la lengua en el modelo estándar y considere, al mismo tiempo, las modalidades geográficas, sociales y estilísticas.

Ello dista tanto de la rigidez normativa de la tradición como de la tolerancia irresponsable.

Una sociedad plurilingüe como la española exige al profesor de lengua materna una especial preparación.

Las siguientes palabras de A.A. Sobrero son bastante significativas por su evidente aplicación a la enseñanza de la Lengua en nuestro país: "La revolución más grande consiste, en mi opinión, en el desplazamiento lento, pero gradual y sensible, del péndulo pedagógico desde el polo de la educación al de la instrucción. Se trata de una novedad destinada a producir grandes efectos en la enseñanza de la lengua. Nace en esta óptica la educación lingüística, que absorbe a la vieja Gramática y que presenta como eje principal las llamadas "cuatro habilidades" (escuchar, hablar, leer y escribir) junto con la reflexión sobre la variabilidad espacial, histórica y social de la lengua" (61).

Esta reflexión espacial, histórica y social que tanto tiempo ha estado ausente de la enseñanza de la lengua por influencia de la gramática tradicional ha sido un hecho trascendental en la modernización y actualización de los

principios metodológicos de la didáctica de lengua materna, y su incorporación a la programación un indudable acierto, ya que no se puede entender la enseñanza de la lengua materna sin tal reflexión.

De aquí que en la formación del profesor de lengua materna deba dedicarse una especial atención a la preparación en la norma general, norma que debe considerar esta aludida reflexión.

Si la norma general tiene en cuenta estas modalidades sociales, geográficas y estilísticas, el modelo de la lengua no nos ciñe exclusivamente al lenguaje literario, sino que se extiende a otros textos escritos, a los propios textos orales, y el concepto y la aplicación de lo que es el registro lingüístico se incorpora a la enseñanza de la lengua, la preparación científica y pedagógica saldrá notablemente reforzada.

Esa norma tradicional, centralista, purista y anti-dialectal no puede dar nunca solución a los problemas que plantea la enseñanza de la lengua materna, y, por ello mismo, la formación del profesorado ha sido también insuficiente, ya que no atendía a la pedagogía; y, además, en cierta manera, era errónea, pues seguía un modelo de norma que desconocía un hecho tan importante como la reflexión en torno a la variabilidad inherente a cualquier lengua.

Para que el profesor lleve a sus alumnos al conocimiento de la lengua estándar no se puede desconocer nunca ni las modalidades ni la diversidad de niveles que hay en el lenguaje.

La desvalorización y marginación de las modalidades geográficas y sociales no sólo no ha beneficiado nada a la enseñanza de la lengua, sino que, por el contrario,

la ha perjudicado ostensiblemente, como ha quedado suficientemente demostrado.

La formación tanto lingüística como pedagógica del profesor de lengua materna es algo que en nuestro país se ha llevado a cabo sin un método serio y riguroso, tal y como exige la enseñanza de una materia tan trascendental.

Como ya hemos dicho, dejar a los ICEs un solo curso de formación para los recién licenciados parece totalmente insuficiente, ya que esta formación pedagógica debe partir de las propias Facultades.

La formación del profesorado es una tarea profunda y difícil, a la que la Administración debería prestar una indudable atención.

Hasta ahora, desde luego, no ha existido en España una auténtica política educativa encaminada a este aspecto tan decisivo.

El profesorado necesita medios, estímulos y mucho material de trabajo, aspectos estos que en el caso del profesor de lengua materna se acrecientan por la especial importancia de la asignatura en la formación de los jóvenes estudiantes.

En la Facultad todos hemos aprendido muchas cosas sobre la lengua española, pero no hemos aprendido a enseñarla en un nivel tan fundamental como es el de la Enseñanza Media.

Con la Reforma de las Enseñanzas Medias se podrían introducir, al mismo tiempo, innovaciones que afecten tanto a los contenidos de la asignatura como a la formación del profesorado.

El Ministerio de Educación trabaja en este aspecto

y hay un Proyecto de Programa de Actuación Conjunta Ministerio de Educación y Ciencia-Comunidades Autónomas para la formación de Asesores de Didáctica.

En este documento leemos: "Según las líneas por las que camina la experimentación de la Reforma Educativa se necesita un tipo de profesor cuya metodología no se basa en la mera transmisión de conocimientos ya elaborados, sino en la creación de situaciones de aprendizaje, en la facilitación de procesos educativos y en la investigación de los mismos" (62).

Entre los objetivos concretos del programa de formación se citan:

-Actualizar los conocimientos científicos que el profesor tiene sobre su disciplina y propiciar la reflexión sobre el papel específico de esta en la formación de los alumnos.

-Profundizar en los aspectos fundamentales de la teoría curricular.

-Reflexionar sobre los principales problemas del aprendizaje a la luz de las aportaciones de las diferentes escuelas psicológicas (63).

En cuanto a los objetivos del curso de formación en Didáctica de la Lengua se señalan los siguientes:

-Reflexionar sobre los aspectos de la investigación científica que pueden proporcionar criterios para centrar la enseñanza de la lengua en su consideración como medio básico que lleve a aumentar la competencia comunicativa. En este sentido, se prestaría una atención especial a teorías que, como la Lingüística de la enunciación, la Pragmática lingüística, etc. etc., pueden proporcionar elementos útiles para su aplicación didáctica.

-Actualizar la información científica que ya está sirviendo de base a la experiencia docente.

-Establecer un marco teórico que permita conjugar la consideración de problemas sistemáticos con las cuestiones referentes al uso del lenguaje.

-Elaborar las conclusiones didácticas que permitan diseñar una programación global de la enseñanza de la lengua. Se subrayarán las cuestiones que plantean especiales dificultades teóricas y didácticas, a fin de proyectar un programa de investigación para el futuro inmediato (64).

En cuanto a los contenidos se especifica que "para cualquier tipo de intervención en la formación de profesores especialistas en didácticas específicas, es preciso una actualización en tres aspectos: psicopedagógicos, sociológicos y de la propia disciplina.

En los aspectos psicopedagógicos se incluyen:

- Psicología del adolescente y del aprendizaje.
- Algunos modelos de enseñanza-aprendizaje: procesamiento de información, constructivismo.
- Desarrollo cognitivo y competencia lingüística.
- Dinámica de grupos. Trabajo de adultos.

Aspectos sociológicos del aprendizaje de la lengua materna:

El currículum abierto.

Elementos del currículum.

Elementos básicos que intervienen en la toma de decisiones curriculares: conocimientos psicológicos y sociológicos y aspectos disciplinares y didácticos.

Actualización científica:

Competencia lingüística y competencia comunicativa.

Los mensajes. Su naturaleza.

Las formas del discurso y los actos de habla.

Los textos como unidades de análisis de la comunicación verbal.

Métodos de análisis de textos.

Organización y cohesión del texto.

Hacia una tipología de los textos. Grados de dificultad textual.

Modelos de textos.

La producción de mensajes orales y escritos.

Los componentes básicos de la competencia lingüística:

El componente gramatical.

El componente léxico-semántico.

El componente fono-ortográfico.

El uso lingüístico:

Normas y usos.

Los registros del uso lingüístico.

Varietades del uso lingüístico. Factores sociales.

Factores dialectales y lenguas en contacto.

La diversidad lingüística en España.

Estos contenidos suponen una evidente novedad con respecto a las anteriores, lo que demuestra que se han tenido en cuenta para su elaboración las aportaciones de la Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua.

El hecho de que se tengan en cuenta conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa supone un gran avance en la estructuración de estos contenidos, ya que ello permite que el profesor se preocupe ahora, por fin, más por enseñar lengua que por enseñar cosas sobre la lengua.

La preocupación por los aspectos psicopedagógicos y por los aspectos sociológicos del aprendizaje de la lengua materna supone considerar también la aportación de los principios de la Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua.

En cuanto a la actualización científica, su orientación recoge las innovaciones más profundas, modernizando con ello la estructura de unos contenidos que estaban más orientados a la teoría que a la práctica.

Parece, pues, por ello que hay que considerar positivas todas estas aportaciones e innovaciones, ya que en la formación de todo profesor de lengua materna no pueden faltar aspectos tan importantes como los psicopedagógicos y los sociológicos junto a los puramente lingüísticos.

Los problemas de formación del profesorado de la asignatura de Lengua española de Bachillerato son, pues, varios.

Podríamos estructurarlos en tres apartados:

1. Científicos: teórico y práctico.
2. Pedagógico.
3. Aspecto sociológico y psicológico.

Lo primero, obviamente, se consigue en la Facultad, pero en estos momentos en los que tan cerca está la Reforma de Enseñanzas Media, los planes de estudios de las Facultades de Filología --sección de Filología Hispánica-- deberían tomar buena nota de las innovaciones que presenta la Reforma de Enseñanzas Medias en la asignatura de Lengua española.

Por otro lado, debería perfeccionarse y potenciarse en la Facultad la función de la parte práctica, aspecto este que tan importante es en la Enseñanza Media, donde

la teoría, como ya hemos visto, sólo debe ocupar lo realmente imprescindible.

El aspecto científico, como ya hemos repetido en diversas ocasiones, debe ser el eje central de la formación de un profesor de lengua materna, pero teniendo en cuenta no sólo el plano teórico sino también el práctico.

Hay que reconocer que hasta ahora los licenciados-profesores han salido de la Facultad con una buena formación teórica pero deficiente en la parte práctica, por lo que a la hora de dar las clases el profesor de Bachillerato ha tenido que formarse casi por su cuenta en todo aquello que guardaba relación con la programación de la parte práctica.

Esto debe constituir un motivo serio de reflexión, sobre todo en este momento en el que también en la Universidad se está llevando a cabo la Reforma de los planes de estudios.

Los Departamentos de las Facultades de Filología Hispánica tendrán indiscutiblemente que ser los cauces de reflexión para llegar a un grado aceptable de perfeccionamiento en la formación del profesor de Lengua española.

Un dato importante y aleccionador es que en el plan de estudios de la Sección de Filología Hispánica de las Universidades españolas no existe ninguna asignatura orientada hacia la didáctica de la Lengua Española como asignatura, como ya hemos afirmado.

Así lo hemos podido comprobar mediante la lectura de diversos planes de estudios actuales de distintas Facultades. Por el contrario, en las Secciones de Filología Románica y de Filología Anglogermánica sí existen asignaturas orientadas en esta dirección pedagógica.

En el Plan de estudios de 1973, segundo ciclo de la Universidad de Sevilla, así lo podemos confirmar.

Sección Anglogermánica. Entre las asignaturas optativas (anuales) para elegir en cuarto y quinto curso aparece una asignatura con la siguiente denominación:

"Metodología de la enseñanza del Inglés".

Sección de Filología Románica. Entre las asignaturas optativas (anuales) de quinto curso hay una asignatura que recibe la siguiente denominación:

"Metodología de la didáctica del Francés".

¿Por qué la existencia de asignaturas encaminadas a la práctica docente en las especialidades de estas lenguas extranjeras y su ausencia en la especialidad de Filología Hispánica?

Ello es un hecho que no se comprende fácilmente y constituye un problema al que hasta ahora no se le ha dado ninguna solución efectiva.

Esperamos que en los nuevos planes de estudios de la Universidad se incluyan asignaturas de estas características en la Sección de Filología Hispánica.

El profesor de lengua materna debe seguir una metodología que ha de tener en cuenta los siguientes hechos:

Los niveles sociolingüísticos

La objetividad.

El nivel culto de la región donde imparte la clase de lengua.

Fijación de la norma partiendo de las estructuras de la lengua.

No seguir al pie de la letra el postulado tradicional "Ars bene dicendi et bene scribendi".

El profesor A. Ouilis ha escrito al respecto: "El buen uso, la corrección o la norma lingüística ha sido casi siempre el norte de la descripción de las lenguas, y la mayoría de las veces, en nuestro mundo occidental, este concepto ha ido unido a las clases sociales dominantes. Por eso, nuestra tradición lingüística ha asignado al gramático un doble papel: el de descriptivo y el de prescriptivo. No podemos, pues, extrañarnos de que la lingüística moderna haya rechazado todas las consideraciones normativas manteniendo a toda costa la objetividad de las descripciones" (65).

Lo que entendemos por norma tradicional, "Ars bene dicendi et bene scribendi", debe superarse y dar paso a un concepto de norma actualizado que recoja las orientaciones actuales de la lingüística moderna y que tenga en cuenta los puntos anteriormente señalados: este es el concepto de norma que defiende Ouilis y el que debe seguir el profesor de lengua materna.

Pero este concepto de norma no quiere decir, en absoluto, que con ello se caiga en una actitud permisiva, actitud que debe ser tan rechazada como aquella norma estrecha que no tenía en cuenta para nada los niveles y variedades del sistema en su complejidad diatópica y diacrítica.

"Hoy, como hemos visto, se intenta fijar esta norma o este conjunto de reglas prescriptivas, de un modo totalmente objetivo, partiendo de la descripción de las estructuras lingüísticas de la lengua en cuestión y tomando como tales las que sean aceptadas por el uso o establecidas por los técnicos, siempre que reposen sobre un código lingüístico aceptado socialmente como bueno. A esta norma

así establecida se podrán referir las cuestiones de corrección en todos los niveles de la lengua" (66). Es este el concepto de norma que defiende con absoluta claridad el profesor Quilis y que nosotros consideramos igualmente válido para modernizar y actualizar la enseñanza de la lengua materna.

O sea, que no se deben adoptar ni posturas rígidas ni posturas permisivas, sino una postura realista que concuerde con un adecuado proyecto metodológico que mejore en todos los aspectos la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato.

Por ello, conviene también recordar estas palabras de M.T. Vaquero de Ramírez: "El pedagogo actual de la lengua, a pesar de su interés en los métodos que le proporciona la tecnología moderna, y de tener en cuenta las contribuciones de la psicología y otras ciencias afines, sigue sustentando unos principios teóricos ya superados. Da la impresión de que se renueva en lo periférico, dejando intocado un núcleo teórico, que es la base de toda aplicación eficaz: no hay enseñanza efectiva si sus métodos -por buenos que sean- aplican principios teóricos inadecuados" (67).

M.T. Vaquero considera que para conseguir esta buena preparación en una línea moderna y actualizada es necesario que el profesor de lengua materna posea una buena preparación científica: "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" (68).

Para ello es evidente que el profesor debe tener una sólida preparación científica en los principios de la lingüística. Es posible que no esté la solución absoluta en

la lingüística pero sí ayudará lo suficiente a sentar un concepto de norma más real y más en consonancia con los legítimos intereses de la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato.

Este concepto de norma ha de tener en cuenta con claridad meridiana la relación que existe entre la forma de hablar y el nivel de cultura o sociocultural de las personas, clasificándolas, sólo por esto, dentro del nivel que realmente tienen, con un porcentaje altísimo de aciertos!

En la aplicación práctica de la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato este factor es fundamental, ya que si lo tenemos en cuenta la enseñanza se planificará mucho mejor y con mayor realismo; es evidente, por ejemplo, que no se puede explicar, en un primer momento, exactamente igual en una localidad de Sevilla, pongamos por caso, que en una localidad de Valladolid, ya que las peculiaridades lingüísticas son completamente diferentes en algunos casos.

Una serie de grabaciones en las que se recojen textos orales de diversas características sociales, geográficas y diafásicas nos puede servir para ofrecer a los alumnos un testimonio vivo para reconocer mejor los principales defectos y errores, y hacer que ellos mismos consideren necesario la utilización de la lengua estándar como instrumento de comunicación más adecuado, sin que ello signifique relegar las variantes sociales y geográficas.

"Enseñar la lengua decorosamente y usarla con dignidad quiere decir, en la norma que corresponda, expresarse con coherencia y con un grado mínimo de fluidez. Nadie pondrá en duda, me parece, que la incoherencia y el desconocimiento del vocabulario culto no son rasgos dialectales ni característicos de ningún país. Si no pueden ser rasgos dialectales, no pueden ser hechos de norma y habrá que

combatirlos. Sólo así enseñaremos un español matizado y eficaz", ha escrito M.T. Vaquero (69).

En estas palabras debe entenderse igualmente nuestra postura y el concepto de norma que debe regir en un profesor de lengua materna y en sus alumnos, es decir, en un grado de expresión que sea coherente en el orden fónico, morfosintáctico y léxico-semántico y con un grado mínimo de fluidez.

Ello estaría tan apartado de la rigidez purista como de una actitud anárquica, porque queda claro que el profesor de lengua debe conocer el valor que los hablantes dan a los fenómenos lingüísticos para llegar al concepto de norma.

Así lo manifiesta también M.T. Vaquero: "Si logramos conocer el valor que los hablantes dan a los fenómenos lingüísticos habremos dado un paso en la búsqueda de la norma, y este español basado en la norma de la sociedad que lo maneja es el español que definiendo, sin descuidar las demás manifestaciones, que alcanzarán su importancia a la luz de los principios enumerados al principio" (70).

Una conclusión puede ir perfilándose: la imperiosa necesidad de que el profesor de lengua materna posea una sólida formación en la norma general y la consideración de que las diferencias lingüísticas entre los miembros de una comunidad se pueden relacionar con diferencias socioculturales para extraer de todo ello consecuencias pedagógicas.

Ambos aspectos los resalta M. Peronard al afirmar: "Todos los miembros de una comunidad parecen compartir un ideal de lengua al cual se acercan más o menos según si hablan con mayor o menor esmero y según la clase social a la que pertenecen. Existen, pues, ciertos rasgos prestigiosos, ideales, cuya ocurrencia se hace más frecuente

en el habla de los miembros de una comunidad mientras más cuidado pongan en el estilo. Existen, por otra parte, rasgos estigmatizados que los hablantes tratan de evitar en sus estilos más formales" (71).

Y puede ocurrir -de hecho ocurre- que en una misma clase las diferencias en el uso de la lengua por parte de los propios alumnos sean bastante profundas, y ello ha de tenerlo en cuenta el profesor, partiendo de esas diferencias y haciendo que todos los alumnos, al final, lleguen a la lengua estándar y a la utilización de la norma, no para eliminar sus peculiaridades geográficas sino para evitar las malas construcciones y conseguir el dominio de un nivel de la lengua lo más aceptable posible.

Las siguientes afirmaciones de M. Peronard resultan suficientemente esclarecedoras: "El ideal de lengua que comienza a perfilarse gracias al trabajo de los lingüistas podría ser una respuesta a las necesidades que tienen los profesores de encontrar un modelo, una norma. Por otra parte, la información precisa acerca de los rasgos estigmatizados puede significar un gran ahorro de esfuerzo al permitirle al docente centrar en ellos su interés correctivo" (72).

El papel de la lingüística en la fijación del concepto de norma tiene que ser decisivo. A través del estudio de los diversos planos, fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, y a través del justo reconocimiento de las modalidades sociales, geográficas y estilísticas la lingüística tiene que llegar al auténtico concepto de norma que diste tanto de actitudes puristas como de actitudes anárquicas, y que mejore en todos los aspectos la enseñanza de la lengua materna.

También deben aprovecharse todos aquellos principios pedagógicos que resulten válidos y útiles. A. Morales de Walters ha afirmado sobre la escasez de estudios didácticos: "La enseñanza de la lengua materna, refiriéndonos especialmente al español, es el tema de discusión en todos los seminarios hispánicos de lingüística aplicada y en todos ellos sale a relucir la misma situación: el estado de descuido en que se encuentra. Comparado con el trabajo hecho por otras lenguas, el español, salvo orientaciones teóricas más o menos esporádicas de algunos lingüistas, carece de obras fundamentales que arrojen luz sobre el tema. En especial faltan 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" (73).

Los logros de la lingüística, como ya hemos tenido ocasión de resaltar, deben ser incorporados a la investigación didáctica de nuestra lengua y así actualizar la enseñanza de esta, que, como indica A. Morales de Walters, está falta de los necesarios estudios pedagógicos, sobre todo en una etapa tan importante de la enseñanza como es el Bachillerato.

H. Huot en Enseignement du français et linguistique (74) defiende la gran importancia que tiene la lingüística en la formación de los profesores de lengua materna y señala que el conocimiento de la ciencia del lenguaje tiene que manifestarse a través de un profundo conocimiento de la fonética y la fonología, la sintaxis y la semántica; defiende también que el profesor debe conocer los fundamentos y objetivos de las principales teorías actuales, en particular el distribucionalismo y el transformacionalismo, y lo que les distingue de la gramática escolar tradicional.

Insiste asimismo en el buen conocimiento teórico y práctico de los diversos registros del lenguaje como un elemento fundamental en la enseñanza de la lengua materna.

Indica igualmente que para la buena enseñanza de la primera lengua es necesario que los manuales se confeccionen con rigor científico y pedagógico, y se eliminen el caos terminológico y los conceptos confusos y equivocados.

También insiste en la importancia que para la enseñanza de la lengua materna tiene la adecuada distribución y estructuración de los ejercicios prácticos.

En resumen, para H. Huot no ofrece la menor duda que el profesor de la primera lengua tiene que estar muy bien preparado tanto en la teoría como en la práctica y que además debe incorporar a esa buena formación teórica y práctica los adecuados principios pedagógicos.

Ciertamente, su preparación en la norma general es algo que no puede olvidarse, teniendo en cuenta que esa formación lingüística y pedagógica es la base fundamental para llegar a ese concepto de norma general.

Sobre la necesidad del enfoque normativo ha escrito G. Rojo: "Hay que concretar qué entendemos cuando se habla de ampliar el dominio de la lengua materna hasta el máximo posible. En primer lugar figura, como es obvio, la potenciación y el cultivo de las capacidades comprensivas y expresivas de los alumnos. En segundo término, tales capacidades han de estar referidas básicamente a la lengua estándar culta, en sus versiones oral y escrita. Las razones son, me parece, evidentes; esa variedad ha llegado a convertirse en el modelo lingüístico de la comunidad, es la empleada en los medios de comunicación, constituye la base de la lengua literaria, etc." (75).

Las palabras de G. Rojo ponen de relieve la necesidad de que tanto el profesor como el alumno de lengua materna sigan la norma para llegar a dominar ese registro de la lengua medio culta que es el más idóneo y el mejor considerado, y esto, como ya hemos dicho, no supone, en absoluto, menosprecio de otras variedades geográficas y sociales.

El propio G. Rojo lo explica así: "Naturalmente, eso no puede suponer desprecio hacia la variedad dialectal que el niño, su familia o su comunidad inmediata tengan como propia, a la que lógicamente hay que prestar también atención en tanto que es el vehículo expresivo empleado en una amplia gama de situaciones" (76).

Después lo confirma de la siguiente forma: "En cualquier caso, no se trata de corregir sin más, de calificar ciertas formas como incorrectas o de actuar con criterios puristas en el sentido más negativo de la expresión. Lo importante es despertar en el niño el deseo de corrección en el otro sentido, el de la adecuación, y la preparación por los aspectos lingüísticos de la vida cotidiana" (77).

Los problemas de formación de los profesores de lengua materna son en muchos aspectos parecidos a los de los profesores de otras asignaturas, lo que ocurre es que dada la especial incidencia de nuestra asignatura en la formación del alumno estos problemas se perciben con mayor notoriedad en aquellos que en estos.

Por ello, prestar una gran atención a la formación científica y pedagógica del profesorado de lengua materna es un hecho incuestionable que se debe resolver con los medios humanos y materiales más eficaces.

El Proyecto para la Reforma de la enseñanza del Ministerio de Educación y Ciencia atiende claramente a la formación del profesorado. "Existe una coincidencia generalizada en que el factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el profesorado. Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo educativo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico" (78).

Estas afirmaciones ponen de relieve la especial importancia que para el buen funcionamiento educativo tiene la formación científica y pedagógica del profesorado, en general, y del profesorado de lengua materna en particular.

Se insiste en este Proyecto en la necesidad de conjugar la teoría con la práctica: "Por la misma naturaleza de su actividad, la cualificación profesional del docente se concibe como un proceso de formación continuada, que debe conjugar un elevado nivel teórico con una vinculación estrecha a los problemas prácticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen en el aula" (79).

Hasta ahora, justo es reconocerlo, no ha habido una programación adecuada en la formación del profesorado. Por ello, las afirmaciones que se vierten en este Proyecto son bien elocuentes: "Es, pues, necesario plantearse la formación del profesorado como uno de los objetivos prioritarios de la reforma educativa, organizándola de forma que exista una continuidad entre la formación inicial y la permanente; potenciando la participación del profesorado en sus planes de actualización, ya que estos deberían basarse en las necesidades e intereses que surjan de su

propia práctica profesional y arbitrando, por último, medios que estimulen su participación en los cursos de perfeccionamiento" (80).

El hecho de que se reconozca oficialmente la necesidad de orientar en profundidad una reforma en los planes de formación del profesorado supone, desde nuestro punto de vista, un hecho muy positivo para la enseñanza, en general, y para la enseñanza de la Lengua española, en particular.

Más adelante tendremos ocasión de analizar determinados proyectos de la Administración para el profesorado de Lengua española de la Enseñanza Secundaria, pero, antes, conviene recoger las ideas fundamentales de este Proyecto por el especial interés que tienen.

En las páginas 169 y 170 se señalan los objetivos que deben tener los programas de formación del profesorado:

-Favorecer la reflexión teórica sobre el propio ejercicio profesional para dar mayor rigor científico a la acción educativa.

-Potenciar la actualización científica, psicopedagógica y didáctica de todo el profesorado, especialmente de aquel que se vea más afectado en su práctica docente por el actual proyecto de renovación del sistema educativo.

-Prestar especial atención a la formación de especialistas que puedan orientar, dinamizar e impulsar las actividades de perfeccionamiento que surjan del propio profesorado y colaboren en los planes de formación propuestos por la Administración educativa.

En otro apartado se dice: "El Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de que las propuestas de formación

y perfeccionamiento continuo del profesorado requieren unas condiciones mínimas para su desarrollo satisfactorio" (81).

En el apartado dedicado a Investigación y proceso de innovación educativa se hacen diversas e importantes sugerencias.

En España, como ya hemos recalcado en diversas ocasiones, no ha existido una verdadera preocupación por la investigación educativa y ello ciertamente se ha reflejado de manera poco positiva en el planteamiento metodológico de la enseñanza.

"Es evidente que la investigación ejerce una influencia determinante en la innovación pedagógica, didáctica y curricular. En primer lugar, porque impulsa una actitud crítica hacia los procesos educativos, sin la cual cualquier innovación sería imposible.

Además, fundamenta los análisis sobre las limitaciones y deficiencias contrastadas del sistema educativo que sirven de motor al propio proceso de innovación. En tercer lugar, introduce en el mundo educativo -a través de los profesores- nuevos y más eficaces conceptos, esquemas y modelos de actividad, materiales didácticos y programas educativos. Por último, la investigación sirve también para evaluar los efectos de los procesos de innovación y constituye una premisa esencial para su regulación posterior" (82).

Este reconocimiento de la necesidad de la investigación y el proceso de innovación educativa no hace sino abrir nuevas expectativas en algo tan importante para la comunidad educativa, ya que en el Proyecto se afirma que a pesar de que en nuestro país se observa un incremento sistemático de la cantidad y calidad de investigación educativa desde 1970, aproximadamente, aún persisten defi-

ciencias, sin cuya corrección los procesos de investigación no podrán contribuir eficazmente a la innovación educativa.

También se dice en el Proyecto: "Actualmente se observa una preocupante carencia de planes en los que se establezcan prioridades para la investigación educativa. Deben, por tanto, desarrollarse planes de investigación, fomentados por la Administración educativa y dirigidos a campos temáticos especialmente relevantes por su potencial innovador" (83).

El Ministerio de Educación y Ciencia, como ya hemos tenido oportunidad de ver, ha preparado un Proyecto de Reforma de actuación conjunta con las Comunidades Autónomas para la formación de asesores de didáctica. En este proyecto se establece un plan de trabajo para la formación de asesores de didáctica de la Lengua española. Ya hemos resumido los principales puntos de este programa en el que se incorporan aspectos psicopedagógicos y de actualización científica.

Tales aspectos psicopedagógicos, sociológicos del aprendizaje de la lengua materna y de actualización científica constituyen una novedad importante en la formación del profesorado de Lengua española, y ello supone la incorporación de determinados principios de la Lingüística aplicada que tan beneficiosamente repercuten en la didáctica de la lengua materna.

Como afirma Ch. Bouton, uno de los aspectos más positivos de la problemática de la enseñanza de la lengua materna es, por una parte, el de haber enriquecido la reflexión de la lingüística aplicada al desarrollo del lenguaje; por otra, a los procesos de intercomunicación entre grupos socioculturales de diferentes niveles (84).

En el caso del profesor de Lengua española de Bachillerato, como está claro, la lingüística y la actualización científica desempeñan un papel decisivo en su formación.

Así lo afirma Ch. Bouton: "Los lingüistas están implicados, muy directa y profundamente, en la formación del profesorado. Lo están desde un triple punto de vista: 1) porque el objeto de la lingüística es en primer lugar el lenguaje y la comunicación, y porque la pedagogía está sostenida necesariamente por un conjunto de hipótesis acerca del funcionamiento del lenguaje; 2) porque el objeto de la lingüística es la lengua, la descripción de las reglas y porque la lengua es a la vez el vehículo necesario de la enseñanza y su objeto mismo; 3) porque el objeto de la lingüística son los discursos, y la institución escolar ha privilegiado un discurso didáctico que realiza el profesor" (85).

Estas palabras confirman no sólo la propia importancia de la lingüística en la formación de los profesores de lengua materna, sino la necesidad de tener en cuenta, a partir de este momento, las aportaciones de la Lingüística aplicada.

Lo señalado por los especialistas al respecto es bien conocido; por ejemplo J.M. Vez Jeremías escribe: "Las recientes investigaciones en Lingüística aplicada han tomado buena nota del hecho de que tanto la ciencia lingüística como la ciencia psico-pedagógica se orientan, cada vez más, en sus aplicaciones, hacia las demandas semánticas del individuo que adquiere una lengua. Las estrategias metodológico-didácticas habrán de seguir, por fuerza, esta misma orientación" (86).

Por ello, no basta sólo con incorporar a la enseñanza de la lengua materna y, en nuestro caso, a la enseñanza

de la Lengua española en el Bachillerato las aportaciones de ciencias como la psicología, la sociología y los principios de la Lingüística aplicada, sino que, como dice M.T. Vaquero de Ramírez, hace falta que el método o los métodos sean adecuados y guarden una estrecha correlación con las auténticas necesidades de esta enseñanza.

No cabe la menor duda de que todos estos problemas se están tomando en consideración en nuestros días y que en el futuro la formación de estos profesores será mucho más adecuada a nivel de enseñanza que van a impartir, y que tanto la teoría como la práctica irán encaminadas a que el profesor conozca desde un primer momento lo que hay que hacer en el aula, y en el caso del profesor de Lengua española saber, como dice también M.T. Vaquero de Ramírez, qué español hay que enseñar en un nivel como es el de Bachillerato.

También se afirma en el Proyecto de actuación conjunta del Ministerio de Educación con las Comunidades Autónomas para la formación de asesores de didáctica que según las líneas por las que camina la experimentación de la Reforma Educativa se necesita un tipo de profesor cuya metodología no se base en la mera transmisión de conocimientos ya elaborados, sino en la creación de situaciones de aprendizaje, en la facilitación de procesos educativos y en la investigación de los mismos (87).

"Ello implica -sigue el Proyecto- que la formación del profesorado deberá basarse en la reflexión teórico-práctica de su propia tarea docente para conseguir que la acción educativa en el aula tenga un alto rigor científico y una coherente concreción didáctica" (88).

Y todo ello, por lo que se desprende de los principios de la Lingüística aplicada, es perfectamente aplicable al profesorado de Lengua española de Bachillerato.

El profesor de esta asignatura deberá hacer, como se manifiesta en el Proyecto, una revisión de métodos de trabajo: análisis gramatical y léxico, comentario de textos, lectura dirigida, examen de posibles instrumentos de trabajo en el aula: libros de texto, diccionarios, materiales audio-visuales, análisis y confrontación de propuestas didácticas, técnicas de evaluación, técnica de trabajo en grupos, psicología social y cognitiva, etc.

Ya es un hecho positivo, por tanto, que la Administración educativa dentro de estos Proyectos de reforma de la enseñanza muestre preocupación por la formación del profesorado, modelos y métodos.

Dentro de este proceso de formación de los profesores de Lengua española de Enseñanza Media, la sociolingüística y la psicolingüística, junto con los principios de la Lingüística aplicada, deberían estar presentes. Así debería manifestarse en los programas de formación de este profesorado.

"El profesor debe poseer los conocimientos necesarios en sociolingüística que le permitan a la vez comprender los problemas de comunicación y de expresión que se presentan al alumno, y definir los medios que debe adoptar para ayudar a superarlos", escribe Ch. Routon (89).

A continuación manifiesta algo que nosotros consideramos esencial para la buena enseñanza de la lengua en este nivel: "Las estrategias que él debe definir no pueden serle impuestas por circulares académicas emanadas de un inspector que legisle en términos generales. Él debe elaborarlas en función de su propio conocimiento de los datos fundamentales del desarrollo del lenguaje en el alumno y de las estructuras de la lengua que transmite su enseñanza" (90).

Quiere ellos decir que, tal y como aparece en los objetivos de la Reforma de Enseñanzas Medias, el entorno en el que vive el alumno ha de tomarse muy en cuenta para desarrollar la programación de la asignatura y, en este caso, de lo que se trataría es de conocer las peculiaridades lingüísticas del entorno correspondiente.

También la aportación de la sicolingüística es importante para la construcción de una enseñanza de la lengua rigurosa y científica. Ambos aspectos, el sociolingüístico y el sicolingüístico enriquecerán, sin duda, la didáctica de nuestra lengua.

"El nivel educativo con mayores problemas es el de las Enseñanzas Medias: Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y Curso de Orientación Universitaria (COU) y, sobre todo, la Formación Profesional. En este nivel conviene subrayar que existe una demanda de escolarización creciente, lo que hace necesaria todavía la creación de nuevos puestos escolares. Posiblemente algunos de los problemas de este nivel educativo se relacionan con los currícula y los procedimientos pedagógicos aplicados. Ello acentúa el academicismo de un aprendizaje a menudo sólo memorístico, la desconexión respecto a su entorno socio-cultural y profesional y la falta de flexibilidad en los programas (91).

Este párrafo extraído del Proyecto para la reforma de la enseñanza señala los defectos de una enseñanza que se ha basado frecuentemente en el memorismo y que no ha tenido en cuenta para nada algo tan importante como es el entorno sociocultural del alumno.

Estos defectos, si perjudican a la enseñanza en general, se manifiestan aún más cuando de la enseñanza de la que se trata es la de la asignatura de Lengua española.

Por consiguiente, estos defectos deberían corregirse con los nuevos programas de formación del profesorado que pueden poner al alcance las soluciones más adecuadas, pues, como señala Richterich, "la fijación de los objetivos como aprendizaje debe tener en cuenta la lengua como sistema (fonología, morfología, sintaxis, léxico, actos de habla, etc.); las aptitudes (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita); la comunicación (situaciones, roles, interacciones, mímica, etc.); los temas (vida actual, civilización, técnicas, especializaciones, etc.) o aun la cognición (comprender, aplicar, etc.); la afectividad (sensibilizar, apreciar, etc.)" (92).

H. Huot considera que los profesores de lengua materna deben ser igualmente formados en fonética-fonología, sintaxis y semántica y señala que la importancia de cada uno de estos dominios, en su formación, puede variar según el nivel de enseñanza al que se destinen.

Indica también que la formación lingüística es fundamental para los profesores de lengua materna y que esta debe ir acompañada de los correspondientes objetivos pedagógicos con el fin de llegar a enseñar la lengua materna con rigor (93).

Aunque H. Huot en su libro se refiere lógicamente a los profesores de francés como lengua materna, es obvio que estas consideraciones pueden y deben aplicarse a los profesores de español como lengua materna en el Bachillerato.

Ilustrativo es a este respecto lo afirmado por H. López Morales en su libro Enseñanza de la lengua materna: "De toda esta experiencia acumulada ha llegado a tener una idea clara del panorama, no muy feliz, en que por razones diversas está inserto nuestro maestro de español. En este panorama afloran varias constantes, algunas ajenas

a la lingüística y a mi competencia profesional. Sin embargo, existe una preocupación crucial e importantísima, en que sí me es posible cooperar. Se trata de la escasa, si alguna, información que, por motivos totalmente ajenos a mi voluntad, enfrentan los maestros en materia de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna" (94).

H. López Morales pone de manifiesto con estas palabras la importancia de la buena formación del profesor de español y la necesidad de dar solución a la mala situación en la que se encuentra por distintas razones.

Después H. López Morales insiste en el tema con estas palabras: "Asuntos tan importantes como la planificación lingüística de la enseñanza de la lengua materna no son suficientemente conocidos según los criterios científicos actuales; preguntas tan esenciales como ¿qué es una lengua?, ¿cómo funciona?, ¿cómo se adquiere la lengua materna?, ¿qué se entiende por lengua ejemplar? conviven junto a explicaciones en extremo superficiales y a algunos viejos errores" (95).

Estas consideraciones que afectan directamente a los profesores y a su metodología, no son más que el testimonio de un camino abierto a la reflexión y al análisis sobre los problemas que tiene planteados nuestra enseñanza. Tomar nota de ello equivale a enriquecer las posibles aportaciones que se hacen para mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua materna en el Bachillerato.

J. Martinet, por su parte, en la introducción de su libro De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua ha escrito: "Desde hace algunos años, un número cada vez mayor de enseñantes, preocupados por ejercer mejor su oficio, tratan de iniciarse en las disciplinas que estiman capaces de ayudarles a establecer las bases de una peda-

gogía más eficaz. La lingüística es una de ellas y sería imposible en esta materia organizar un número suficiente de cursillos y seminarios para hacer frente a las necesidades y al apetito de un público que no cesa de aumentar" (96).

J. Martinet insiste en la lingüística como una disciplina básica en la formación de los profesores y si ello es cierto, evidentemente, en el caso de los profesores de lengua materna, esta formación lingüística debe reunir las máximas condiciones científicas tanto en el aspecto teórico como en el aspecto práctico.

El profesor A. Quilis manifiesta sobre el particular: "Hoy, el profesor de la lengua materna debe tener una buena preparación teórica que abarque desde las doctrinas lingüísticas hasta la estructura de su propia lengua, pasando por las variedades dialectales o lingüísticas de las regiones en cuestión, y una vocación sin límites" (97).

De ello se desprende lo que ya hemos afirmado antes, o sea, que el profesor de lengua materna debe poseer aparte de una buena formación teórica, un conocimiento exhaustivo del entorno del alumno y, consiguientemente, de las variedades sociales, geográficas y estilísticas de su lengua.

Más adelante Quilis reclama la colaboración de los demás profesores con el profesor de Lengua española con estas palabras:

"Pero la enseñanza de la lengua no es competencia exclusiva del llamado 'profesor de lengua'; todo profesor es profesor de lengua, ya que a ella traduce la lengua de su materia. Por ello, el conocimiento y el cuidado de la lengua materna no exime a ninguno. Si muchas veces se dice -continúa A. Quilis- que un alumno no es capaz de

resolver un problema porque no entiende el significado del enunciado a causa de su escaso conocimiento de la lengua, del mismo mal puede estar afectado el profesor al que no se le puede seguir en su explicación" (98).

Así el profesor de lengua materna en el nivel de Bachillerato deberá reflejar en su programación este hecho: los demás profesores tienen que colaborar con el profesor de lengua, porque, como bien afirma Quilis, todo profesor es profesor de lengua.

Hay que insistir, pues, en que actualmente la formación pedagógica del profesorado de Lengua española es insuficiente.

Sobre ello, escribe J.M. Álvarez Méndez: "Si miramos la formación que reciben los futuros enseñantes de lengua, tanto en la Universidad como en las Escuelas Universitarias, vemos que ni una ni otra institución atienden a sus necesidades reales. El docente no es provisto de herramientas mínimamente idóneas para su práctica cotidiana" (99).

De sus palabras y de sus afirmaciones se desprende la falta de atención pedagógica a la organización de la parte práctica de la asignatura, tan fundamental en su enseñanza, e insiste en que, de este modo, el alumno más que lengua aprende cosas sobre la lengua, y considera: "La tarea docente se limita a 'llevar' a la escuela los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación universitaria y la consecuencia dramática de esta situación podría enunciarse del modo que sigue: los alumnos, más que lengua propiamente dicha, aprenden lingüística, y por tanto, hacen del estudio de la lengua, estudio de cuestiones teóricas que nada tienen que ver con una práctica idiomática real" (100).

Si la formación del profesorado de Lengua española adolece de preparación psicopedagógica, no puede extrañarnos que, como señala J.M. Álvarez, la tarea docente se limite a "llevar" a la escuela los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación universitaria.

Para J.M. Álvarez los libros de texto tienen mucho que ver en este asunto y afirma: "Los estudiantes aprenden libros de texto, no lengua: baste para comprobarlo con preguntar a un alumno que ha seguido las explicaciones de un profesor según el manual de una editorial determinada, sobre cuestiones conceptuales explicadas en otro texto. Sencillamente no las entiende porque 'aquello' no está contemplado así en su libro" (101).

Si la formación científica y teórica de los profesores de lengua fuera acompañada de la necesaria formación psicopedagógica, es casi seguro que estos problemas se evitarían y la asignatura tendría un enfoque distinto al que suele tener todavía en nuestros días.

Estamos, pues, de acuerdo en la formación teórica y científica, a las que consideramos imprescindibles, pero este proceso debe ir acompañado también de una formación pedagógica, insustituible para la enseñanza.

Los objetivos de la enseñanza de la Lengua española deben ser unos objetivos prácticos, y nunca podemos confundir la enseñanza de la lengua materna con la enseñanza de la lingüística; esto hay que tenerlo muy claro y tal claridad debe manifestarse en la formación del profesorado, ya que esta asignatura debería ser, como indica J.M. Álvarez, una disciplina práctica que se proyecte con fines operativos, tanto en la comprensión como en la expresión comunicativas.

En la formación del profesorado es necesario, por tanto, evitar tanta especialización superflua y añadir, como considera J.M. Álvarez, "una orientación práctica lingüística y pedagógica que fundamente la función docente" (102).

NOTAS

- 1.- J.M. Álvarez Méndez, "Lingüística y pedagogía: aproximación al punto de vista interdisciplinario", en Teoría lingüística y enseñanza de la lengua, Akal, Madrid, 1987.
- 2.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., pp. 15-16.
- 3.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., p. 15.
- 4.- H. López Morales, "Enseñar español, pero ¿qué español?", en Enseñanza de la lengua materna, Playor, Madrid, 1984, p. 45.
- 5.- E. Coseriu, Sincronía, Diacronía e Historia. El problema del cambio lingüístico. Edit. Gredos, 3ª ed., 1978, p. 57.
- 6.- E. Coseriu, ob. cit., p. 62.
- 7.- Ch. Bouton, La Lingüística aplicada, cit., p. 114.
- 8.- Ch. Bouton, ob. cit., pp. 106-107.
- 9.- A. Quilis, "La enseñanza de la lengua materna", en Aportes de la lingüística a la enseñanza del Español como lengua materna (Edit. H. López Morales). Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española. San Juan, 1978, pp. 3-29.
- 10.- J. Martínez Marín, "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística aplicada. Universidad de Córdoba, 1986 (Córdoba, 1987).
- 11.- J. Martínez Marín, ob. cit., p. 828.
- 12.- J. Martínez Marín, ob. cit., p. 829.
- 13.- En Th. Ebnetter, Lingüística aplicada. Introducción. Gredos, Madrid, 1982, pp. 112-113.
- 14.- J. Martínez Marín, ob. cit., p. 833.
- 15.- Th. Ebnetter, ob. cit., p. 364.
- 16.- Ch. Bouton, ob. cit., p. 112.
- 17.- A. Quilis, ob. cit., pp. 3-4.
- 18.- J. Martínez Marín, ob. cit., p. 935.
- 19.- A. Quilis, ob. cit., p. 16.

- 20.- Th. Ebnetter, ob. cit., p. 272.
- 21.- Th. Ebnetter, ob. cit., pp. 111-112.
- 22.- Th. Ebnetter, ob. cit., p. 364.
- 23.- J.A. de Molina, Enseñanza de la lengua y política lingüística. Granada, Curso de Estudios Hispánicos, 1979, p. 26.
- 24.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., pp. 19-20.
- 25.- J. Vez Jeremías, Claves para la Lingüística aplicada. Librería Agora, Málaga, 1984.
- 26.- Th. Ebnetter, ob. cit., p. 15.
- 27.- J.M. Vez Jeremías, ob. cit., p. 107.
- 28.- Ch. Bouton, ob. cit., p. 114.
- 29.- G. Rojo, "Sobre los aprendizajes lingüísticos en España", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Universidad de Granada, 1984, p. 11.
- 30.- G. Rojo, ob. cit., p. 19.
- 31.- P. Early, "El aporte de la 'LA' a los procesos de enseñanza", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, ob. cit., p. 23.
- 32.- M. del Mar Calderón, A. Fernández, F. Palacios, C. Pérez Sahuquillo, "La enseñanza del léxico en el Bachillerato: teoría, aplicaciones", en Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Valencia, 1985, p. 225.
- 33.- J.L. Martínez Dueñas, "Lingüística y Literatura: Desarrollo interdisciplinar en los niveles superiores de enseñanza del inglés", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, ob. cit., p. 23.
- 34.- J. Mondéjar, Castellano y español, dos nombre para una lengua. Editorial Don Quijote. Los Libros del Caballero del Verde Gabán. Granada, 1981.
- 35.- G. Salvador, Lengua española y lenguas de España. Editorial Ariel, S.A., Barcelona, 1987
- 36.- J. Mondéjar, ob. cit., p. 10.
- 37.- J. Mondéjar, ob. cit., p. 18.
- 38.- G. Salvador, ob. cit., pp. 136-137.

- 39.- G. Salvador, ob. cit., p. 140.
- 40.- G. Salvador, ob. cit., p. 140.
- 41.- A. Alonso, Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres. Buenos Aires, Instituto de Filología, 1938.
- 42.- G. Salvador, ob. cit., p. 134.
- 43.- G. Salvador, ob. cit., p. 155.
- 44.- J. Mondéjar, ob. cit., p. 30.
- 45.- E. de Bustos, "El castellano y otras lenguas españolas. Cooficialidad lingüística y política educativa", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22. Abril-junio, 1982, p. 72.
- 46.- G. Salvador, ob. cit., p. 92
- 47.- G. Díaz-Plaja, Historia del Español (Colección de textos para la Enseñanza Media). Ediciones La Espiga, Barcelona, 1945, p. 22.
- 48.- Informe sobre la enseñanza de las lenguas españolas y bilingüismo. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1982.
- 49.- Informe sobre la enseñanza de las lenguas españolas y bilingüismo, cit., p. 9.
- 50.- Idem, pp. 12-13.
- 51.- Idem, pp. 14-15.
- 52.- Idem, p. 18.
- 53.- G. Rojo, ob. cit., p. 19.
- 54.- G. Rojo, ob. cit., p. 20.
- 55.- H. López Morales, Enseñanza de la lengua materna, ob. cit., p. 145.
- 56.- R. Correa Ferrer, "Las formas del perfeccionamiento del profesorado" en Documentos de Trabajo. Inspección de Bachillerato. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanzas Medias. Madrid, 1982, p. 243.
- 57.- I. Zumeta Olano, "La inspección de Bachillerato y la formación y perfeccionamiento del profesorado", en Documentos de Trabajo. Inspección de Bachillerato, cit., p. 254.

- 58.- R. Correa Ferrer, "Las formas del perfeccionamiento del profesorado", cit., p. 246.
- 59.- A. Sobrero, "La enseñanza de la lengua en las Enseñanzas Medias en Italia. ¿Gramática normativa rígida o relativismo tolerante?", en Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Valencia, 1985, p. 417.
- 60.- A. Sobrero, ob. cit., p. 422.
- 61.- A. Sobrero, ob. cit., p. 420.
- 62.- Proyecto para la Formación de Asesores de Didáctica. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica (sin editar).
- 63.- Idem.
- 64.- Idem
- 65.- A. Quilis, "La enseñanza de la lengua materna", en Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna, cit., p. 27.
- 66.- A. Quilis, ob. cit., p. 28.
- 67.- M.T. Vaquero, "Enseñar español, pero ¿qué español?", en Aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna, cit.
- 68.- M.T. Vaquero de Ramírez, ob. cit., p. 128-129.
- 69.- M.T. Vaquero de Ramírez, ob. cit., p. 146.
- 70.- M.T. Vaquero de Ramírez, ob. cit., idem.
- 71.- M. Peronard, "Variación diastrática y lenguaje infantil" en Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna, cit., p. 110.
- 72.- M. Peronard, idem.
- 73.- A. Morales de Walters, "La adquisición de estructuras sin tácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna", en Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna, cit., p. 87.
- 74.- H. Huot, Enseignement du français et linguistique, Armand Colin editeur, Paris, 1981.
- 75.- G. Rojo, ob. cit., p. 14.
- 76.- G. Rojo, idem.

- 77.- G. Rojo, idem.
- 78.- Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate. Ministerio de Educación y Ciencia, 1987, p. 165.
- 79.- Ibidem, idem.
- 80.- Idem, p. 166.
- 81.- Idem, p. 171.
- 82.- Idem, p. 173.
- 83.- Idem, p. 175.
- 84.- Ch. Bouton, ob. cit., p. 112.
- 85.- Ch. Bouton, ob. cit., pp. 118-119.
- 86.- J.M. Vez Jeremías, ob. cit., p. 87.
- 87.- Proyecto de programa de actuación conjunta Ministerio de Educación y Ciencia-Comunidades Autónomas para la formación de asesores de didáctica, cit.
- 88.- Ibidem, idem, p.
- 89.- Ch. Bouton, ob. cit., pp. 120-121.
- 90.- Ch. Bouton, ob. cit., p. 121.
- 91.- Proyecto para la reforma de la enseñanza, cit., p. 37.
- 92.- En J.M. Vez Jeremías, Claves para la lingüística aplicada, cit. pp. 93 y 94.
- 93.- H. Huot, ob. cit., p. 8.
- 94.- H. López Morales, ob. cit., pp. 9 y 10.
- 95.- H. López Morales, ob. cit., p. 10.
- 96.- J. Martinet, De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua, Gredos, 1975, p. 8.
- 97.- A. Quilis, ob. cit., p. 29.
- 98.- A. Quilis, ob. cit., idem.
- 99.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., p. 206.

- 100.- J.M. Álvarez Méndez, *idem*.
- 101.- J.M. Álvarez Méndez, *ob. cit.*, p. 206.
- 102.- J.M. Álvarez Méndez, *ob. cit.*, p. 208.

CONCLUSIONES

A lo largo de nuestro trabajo hemos expuesto los diversos puntos de vista existentes sobre la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato, los distintos problemas y las posibles soluciones metodológicas.

Entramos después de todo ello en la exposición y numeración de las conclusiones de nuestra investigación.

1.- La falta de una auténtica preocupación pedagógica por la lengua materna en nuestro país ha sido uno de los aspectos negativos que hemos resaltado a lo largo del trabajo.

Sin una rigurosa línea didáctica, de ningún modo puede avanzar la enseñanza de la asignatura de Lengua española ni en el Bachillerato ni en ningún nivel educativo. Por eso se hace necesario conseguir que la enseñanza de esta materia se ponga, en metodología y en medios, a la misma altura que en otros países europeos como Francia e Italia.

En España el carácter casi exclusivamente teórico de los programas y de los exámenes y la duradera influencia de la gramática tradicional han sido causas que pueden explicar esta falta de interés por la renovación pedagógica.

Hay que tener en cuenta también que ni siquiera en las especialidades de Filología Hispánica existen asignaturas didácticas de la Lengua española.

La enseñanza de una asignatura tan fundamental en la Educación como es la de lengua materna necesita ineludiblemente la presencia en los planes de estudios de asig-

naturas de didáctica, que sirven para la consecución de una adecuada formación del profesorado de la misma.

2.- Pero, de todos modos, creemos que ha sido la larga influencia de la gramática tradicional lo que quizá ha motivado que no haya existido un método activo y moderno que configurara una enseñanza de la lengua coherente con los distintos planos lingüísticos.

Varios han sido los defectos de la gramática tradicional, pero los que han influido de forma más negativa en la enseñanza de la lengua han sido el haber ignorado casi por completo la lengua oral, el haberse centrado casi exclusivamente en la lengua escrita literaria, olvidando, por consiguiente, la lengua escrita no literaria -como los textos científicos, periodísticos, publicitarios, jurídicos, administrativos, etc.-, el estudio preferente de la morfología y de la sintaxis, especialmente de la primera y el abandono de la fonética y la fonología y del plano del significado.

R. Almela ha dicho que "las reglas del didactismo académico son excluyentes de cuanto no se conforme con su ideal de lengua; pero, además, son ahistóricas y atópicas porque los modelos que propone son, en su intención, eternos, válidos para cualquier época, circunstancia y lugar. Las obras clásicas de nuestra literatura constituyen el ejemplo único del buen hablar, en la modalidad académica" (1).

-Como consecuencia de este hecho también se han ignorado las variedades sociales de la lengua y la diversidad de los registros y niveles lingüísticos. Todo ello ha repercutido, como es lógico, desfavorablemente en la metodología y ha favorecido una enseñanza de la lengua que tenía

su apoyo en el memorismo y que conllevaba la falta de reflexión crítica sobre el hecho del lenguaje.

Por todo ello, podemos decir que la metodología basada en la gramática tradicional no ha conseguido que el alumno llegue al buen dominio de la lengua, sino más bien a saber "de memoria" cosas sobre la lengua.

Esta enseñanza tradicional de la lengua se ha basado, asimismo, en un concepto de norma rígido y purista que tampoco ha favorecido un aspecto práctico tan importante como es el de la producción de textos escritos y orales, favoreciendo la creatividad.

R. Almela ha escrito sobre este particular lo siguiente: "La normativa académica, por su carácter purista, es perjudicial para un adecuado aprendizaje. El hecho de proponer unos modelos eximios para ser imitados origina en el hablante dos efectos; por una parte, una actitud de autocensura, de temor a no acertar con la expresión correcta; por otra parte, un complejo de cacolalia, de creer que habla mal porque no se ajusta a las reglas académicas" (2).

Consecuentemente, esto, como ya hemos dicho, no favorecía, en absoluto, la creatividad, y la lengua oral en su propia diversidad social y geográfica se encontraba plenamente marginada.

Este problema lo hemos podido comprobar al estudiar las características de los diversos manuales y libros de texto.

3.- La gramática estructural, por su parte, remedió, sin llegar, ni mucho menos, a la solución del problema, parte de estos defectos heredados de la gramática tradicional y de esta manera la lengua oral, olvidada antes, pasa a ser considerada prioritaria sobre la lengua escrita. Es esta una de las principales aportaciones de la corriente estructuralista.

De esta manera, los niveles y registros del lenguaje pasan ahora a ser objeto de análisis y de estudio en la enseñanza de la lengua.

Otra aportación positiva de la gramática estructural a la enseñanza fue la de considerar esta como un sistema organizado de signos, lo que favoreció su orientación científica.

Este nuevo enfoque intenta, de esta manera, favorecer la reflexión sobre el lenguaje como hecho científico.

Disciplinas como la fonética y la fonología pasan a ser estudiadas con gran atención por la aportación de la escuela de Praga y lógicamente, como consecuencia de ello, la lengua oral sale completamente fortalecida.

Pero no todo es positivo, porque los libros de texto que aparecen bajo la influencia de esta corriente lingüística no asimilan coherentemente la teoría estructuralista y muchas veces aparece un verdadero caos terminológico que confunde a alumnos y profesores.

Asimismo el estudio del significado se sigue olvidando y la enseñanza del léxico sigue constituyendo una importante laguna, y, al igual que en la gramática tradicional, se cae en exceso en aspectos teóricos descuidando algo tan importante como es la práctica.

El concepto de norma, sin embargo, es menos rígido que el que imponía la gramática tradicional y ahora se pasa del prescriptivismo al descriptivismo y, por tanto, el hecho lingüístico no se prescribe sino que se describe. Todo ello tiene unas repercusiones bastante positivas en el terreno pedagógico.

La consideración del lenguaje como instrumento de comunicación, la diferencia entre los conceptos de lenguaje, lengua, dialecto y habla, sincronía y diacronía, la diferenciación entre sonido y fonema y la aplicación de la doble articulación del lenguaje han sido aportaciones válidas y de gran utilidad pedagógica para la enseñanza de la lengua materna.

De todo ello se deduce, como conclusión, que la aportación de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna ha servido, sin duda, para dar solución a problemas pedagógicos que estaban sin resolver.

4.- El desarrollo en los últimos años de la Lingüística aplicada en nuestro país constituye otro factor igualmente favorable y positivo para la mejora de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato.

La consideración de los principios de la sociolingüística y de la psicolingüística entran dentro de esta serie de aportaciones ventajosas y modernas en la enseñanza de la lengua.

De aquí la presencia en su estudio de algo fundamental y que era olvidado, como hemos señalado, en la tradición: las variedades diastráticas o sociales y con ello la formalización teórica y práctica de los registros lingüísticos.

Ahora se tiene en cuenta el entorno social y geográfico del alumno y se estudian las peculiaridades lingüísticas del mismo para desarrollar una metodología más eficaz y apropiada.

Sobre las variedades geográficas y, concretamente, sobre la variedad geográfica andaluza el profesor J.M. Trigo Cutiño ha escrito: "El objetivo fundamental que se debe conseguir es que los niños andaluces adquieran un uso solvente y rico de la lengua en y desde su propia variedad de uso del español, en la expresión oral, ya que el código escrito lo comparten con todos los hispanohablantes. Para ello se requiere por parte del profesor un conocimiento profundo de la lengua española y del dialecto andaluz junto a la preparación sociolingüística y didáctica que requiere una alta misión formativa (3). Sobre este asunto es de especial relevancia el trabajo de J.A. de Molina, Enseñanza de la lengua y política lingüística (4).

5.- Otra conclusión de nuestro trabajo es que la enseñanza de la lengua materna, en un nivel como el de Bachillerato, debe organizar y estructurar la explicación teórica y la aplicación práctica en un perfecto equilibrio entre los distintos planos lingüísticos y no sólo en torno a uno o alguno de ellos.

Precisamente, por este desequilibrio el plano gramatical ha sido tradicionalmente el soporte de la enseñanza de la asignatura ya que erróneamente se ha impartido gramática bajo el nombre de "lengua". Por ello conviene que recordemos estas palabras del profesor R. Almela:

"Con la bifurcación en forma de interrogante pretendo evitar el solapamiento existente entre enseñar lengua y

enseñar gramática.

La respuesta no consiste en elegir una y descartar otra. La realidad de la enseñanza, tal como la conocemos, no destaca ni por el predominio de la lengua sobre la gramática, ni por la equitativa importancia de una y otra, sino, más bien, por el excesivo peso de la gramática sobre la lengua" (5).

El predominio de lo gramatical sobre los demás planos lingüísticos ha perjudicado, como es evidente, la enseñanza de la asignatura de lengua.

El remedio según R. Almela está en:

1. Distinguir entre comprender un concepto lingüístico y manejar la lengua.
2. Poner la gramática al servicio de la lengua.
3. Hacer que el conocimiento de la primera y la práctica de la segunda tengan consecuencias formativas para los alumnos (6).

6.- La gramática ha sido, pues, durante bastante tiempo el objetivo fundamental y prioritario en la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato y ello, como ya ha quedado de manifiesto, no ha ayudado a modernizar la metodología de la asignatura.

7.- Otra conclusión que consideramos oportuna es la de convertir la asignatura de Lengua española en el eje central de los estudios de Bachillerato, y para esto nada mejor que armonizar la explicación teórica y la aplicación práctica de los tres planos de la lengua y explicarlos adecuadamente y en pleno equilibrio. J. Polo afirma lo siguiente sobre los problemas didácticos de la asignatura

de Lengua española en la Enseñanza Media y en la Universidad: "Las causas de semejante situación son bien conocidas: mucha gramática y poco idioma (fetichismo de la gramática o gramaticalismo) en la escuela primaria y secundaria (abandono del enriquecimiento de medios expresivos en dichos niveles)" (7). No cabe la menor duda de que para llegar a este deseado equilibrio teórico y práctico es necesario evitar esto último.

Por ello recordamos en nuestras conclusiones los principios metodológicos generales que M. Seco propone en la enseñanza de la asignatura de Lengua española.

Estos son los siguientes:

"1. La práctica y la teoría no deben ir separadas como dos fases en la enseñanza del idioma, sino que deben ir combinadas como dos formas, mutuamente complementarias, de la misma.

2. La teoría debe apoyarse necesariamente en el conocimiento práctico, y la finalidad principal de aquella debe ser la ampliación de este. Como consecuencia, el método activo y experimental, que pone en juego la inteligencia y los conocimientos del alumno, es el más adecuado, ya que sirve, no para "imponer" un lenguaje, sino para "desarrollar" la capacidad lingüística en el educado.

3. Es indispensable un sentido de unidad en la enseñanza. No me refiero a unidad en el método, útil sin duda alguna, pero no fundamental, ya que está subordinada a la unidad de objetivo. Es necesario concebir la asignatura como un todo compacto, no desintegrable en partes, y a su vez engarzado en la totalidad del sistema de enseñanza, del que no puede separarse por la propia naturaleza de su objeto. Unidad, y, al mismo tiempo, universalidad" (8).

Estos principios metodológicos siguen teniendo hoy una auténtica vigencia ya que preconizan una enseñanza

de la asignatura basada fundamentalmente en el equilibrio entre la teoría y la práctica y en la unidad expositiva partiendo de los diversos planos de la lengua, algo que nosotros hemos defendido a lo largo de nuestro trabajo y que proponemos como una de las conclusiones básicas del mismo.

El objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura en el Bachillerato debe ser el favorecer en los alumnos el dominio y el conocimiento de los recursos expresivos de la lengua escrita y hablada propios de sus necesidades de comprensión y comunicación. Por este motivo la enseñanza no debe reducirse, como se ha hecho tradicionalmente, a la gramática sino que debe abarcar la diversidad de estructuras, de planos lingüísticos y de situaciones comunicativas.

8.- La realidad lingüística de España, como ya hemos indicado, debe ser objeto de un estudio actualizado y especial, teniendo en todo momento presente el espíritu del artículo 3º de la Constitución.

La variedad social y la variedad geográfica deben ser analizadas fielmente en la programación, partiendo, como se ha dicho, de la propia modalidad lingüística de los alumnos, ya que si queremos enseñar a estos la lengua en su variedad es necesario en primer lugar analizar y conocer las características propias de su registro. De esta manera podremos llevarlo gradualmente al conocimiento de los demás registros hasta llegar al registro culto.

9.- La unificación de la terminología es asimismo otro aspecto que debe llevarse a cabo para conseguir la mejora didáctica en la metodología. Si queremos realmente que sea válida y eficaz la aportación de la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua deben eliminarse obstáculos que puedan perjudicarla, como pueden ser la dispersión y el desorden terminológico. En ello hemos insistido a lo largo de nuestro trabajo y volvemos a hacerlo ahora, recordando esta afirmación de L. González Nieto al referirse a la metodología de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato: "No podemos caer en la trampa de querer arreglar todos los males con nueva terminología. Cada vez estoy más convencido de que, en función de la unidad, es necesario congeniar al máximo la innovación metodológica con un paciente conservadurismo terminológico" (9).

10.- La coordinación entre los diversos niveles educativos -EGB, BUP, Universidad-, en todo lo que concierna al área de Filología, es asimismo otro factor que consideramos imprescindible para mejorar la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato. Para ello habría que favorecer el trabajo y la conexión interdisciplinar y también la propia coordinación entre los seminarios didácticos que conforman el área.

La coordinación de área debe utilizarse para debatir y analizar los problemas de expresión oral y escrita, las cuestiones metodológicas, la renovación de la enseñanza de la lengua materna y buscar una síntesis metodológica, con la coherencia correspondiente, entre la lengua materna, las lenguas clásicas y las lenguas extranjeras, extrayendo las conclusiones más eficaces para la pedagogía de las diversas asignaturas de esta área.

11.- Otra conclusión que sacamos de nuestro trabajo es que la enseñanza de la lengua debe avivar en los alumnos el espíritu crítico.

En relación con este último aspecto es importante que la programación de la asignatura ocupen un lugar importante en la parte práctica el debate, el diálogo, la conversación, la mesa redonda, las conferencias. Estas actividades, como hemos podido observar, estaban ausentes en la enseñanza tradicional y ahora es necesario que se potencien en su justa medida.

12.- El análisis lingüístico de los textos correspondientes a los medios de comunicación debe formar parte de las actividades prácticas que integran la programación de esta asignatura y debe ser orientado para aumentar la competencia comunicativa de los alumnos. Este nuevo concepto va a tener, como bien demuestra el profesor Martínez Marín, una enorme utilidad en el campo de la enseñanza de lenguas.

"El uso de tal término -dice el profesor granadino- suponía la superación del carácter idealizado con que es interpretada la competencia de los hablantes en la gramática generativa, y permitía dar cuenta de la forma en que las lenguas se presentan en las manifestaciones reales, con los distintos hechos de variedad que determina la situación y la categoría de los interlocutores" (10).

Por todo ello, como hemos señalado, el análisis de los textos correspondientes de los medios de comunicación en su aspecto lingüístico debe orientarse claramente hacia este menester y debe hacerse de una forma sistemática y ordenada para que verdaderamente suponga un paso adelante en la modernización y actualización de la enseñanza de

de la lengua en el Bachillerato.

Esto debe conducir asimismo a la integración en la programación de los lenguajes audiovisuales. La recepción y producción de imágenes en movimiento, como ocurre en el caso del vídeo, debe utilizarse con la finalidad de buscar la participación directa del alumno en la producción y creación de textos orales y escritos de diverso registro.

Como indica M.I. Martínez Santamaría, "los alumnos aprenden fuera de las aulas muchas cosas del lenguaje y la comunicación; también es posible apreciar que lo hacen de una manera parcial, poco organizada, a veces errónea. Para dar consistencia y una estructura básica a esas adquisiciones es necesario facilitar la aproximación interdisciplinar desde el aprendizaje a la experiencia que traen". Y concluye estas argumentaciones diciendo que, según afirma Mareuil, "hace falta abordar la problemática de los medios audiovisuales y de imagen desde el interés específico del área de lengua" (11).

Si esta actividad se desarrolla ordenada y coherentemente desde el punto de vista didáctico, la expresión oral y la propia enseñanza de la lengua habrán dado un buen paso hacia adelante.

Para terminar esta conclusión nuestra acerca de la importancia y la necesidad de tener en cuenta en la programación de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato el análisis lingüístico de los textos de los medios de comunicación y de los medios audiovisuales, recogemos esta otra opinión de M.I. Martínez Santamaría: "La educación en los medios de masas y audiovisuales no compete exclusivamente al profesor de lengua pero sí lo alcanza de forma particular: el dominio de la lengua escrita no es ya la única forma de lectura, y el contexto del mundo

literario y lingüístico se ha ampliado de tal forma que se requiere un trabajo en equipo, la colaboración de la escuela con grupos e instituciones sociales, la formación de los profesores y la investigación didáctica permanentes" (12).

De todo ello, y relacionado con otra conclusión anterior, se deduce que esta nueva actividad puede servir perfectamente para que el alumno enriquezca sus propios registros y llegue al conocimiento de una técnica pedagógica y científica que le permita pasar de un registro a otro sin que se produzca problema alguno.

13.- Estudiar las relaciones existentes entre el lenguaje del alumno y el medio social al cual pertenece constituye otra de las conclusiones de nuestro trabajo, ya que esta relación se refleja en el rendimiento escolar.

"El nivel socioeconómico, la inclusión en la clase trabajadora o en la clase media, parece determinar las ejecuciones y los comportamientos lingüísticos. La proyección de este tipo de análisis sobre la realidad escolar es tan inmediata que ha servido incluso para justificar una educación compensatoria que, en no pocos casos, lo único que consigue es descompensar o desequilibrar aún más por falta de claridad en sus objetivos", afirma J.L. Rodríguez Diéguez (13).

Como señala abiertamente J.M. Álvarez Méndez, "la lengua que conoce el alumno es, evidentemente, la de su medio, la de su comunidad, la lengua en y con la que se siente a gusto cuando tiene algo que decir o algo que interpretar porque entiende y se da a entender, la lengua con la que juega y se divierte... En el aula de lo que se trata, entonces, es de fortalecer los cauces naturales

de aprendizaje y estimular la indagación y el conocimiento al que ha llegado por vías naturales" (14).

Por tanto, hacer una síntesis clara y transparente en nuestra programación de estas relaciones, anteriormente citadas (entorno del alumno, registro lingüístico, rendimiento escolar, medio social al que pertenece) puede servirnos para establecer en la programación un medio de conocimiento de una serie de factores fundamentales para la enseñanza de la lengua.

L. González Nieto afirma en este sentido lo siguiente: "La diversidad de competencias lingüísticas de los alumnos es tan grande que lo que uno pregunta, cuando ha tomado contacto con sus alumnos el primer día de clase, es si va a poder ejercer su función simultáneamente y el mismo 'idioma' con todos" (15).

Considerar esta realidad conlleva, al mismo tiempo, una radical modificación de los métodos didácticos de la asignatura, ignorarla supone, por el contrario, seguir en la misma situación metodológica y, por tanto, en los mismos errores.

Por todo ello L. González Nieto manifiesta: "Falta algo fundamental en nuestro sistema de formación universitaria de los docentes, como es la existencia de departamentos de Lingüística aplicada que sirvieran de entronque entre la teoría y la práctica docente" (16).

14.- En el dominio de la metodología, J.A. de Molina Redondo ha hecho unas importantes sugerencias sobre el comentario de textos en las clases de Lengua española y afirma: "Me parece, no sólo legítimo, sino útil y necesario, trabajar en clase con textos dados; pero del mismo

modo creo que es labor ineludible la de que los alumnos creen sus propios textos y, en consecuencia, también la de trabajar con ellos" (17).

De estas acertadas palabras del catedrático granadino se desprende una importante conclusión de nuestro trabajo: los alumnos tienen que crear sus propios textos para que el método activo, del que tanto hablamos, constituya una auténtica realidad.

J.A. de Molina señala también acertadamente lo que sigue: "Me parece que en el aula hay que seguir trabajando contextos escritos, en consecuencia normalmente cuidados, y no por razones de simple comodidad, sino porque la observación de la lengua escrita permitirá a los alumnos una mejor comprensión de los mecanismos que su lengua les ofrece para hacer lo que con ella se hace. Creo, pues, que el 'comentario de textos' debe seguir siendo una práctica escolar (textos escritos fundamentalmente sin excluir de modo absoluto el examen y comentario de algunos textos orales bien elegidos" (18).

Nuestra conclusión, por tanto, es la de que, ciertamente, la práctica del comentario de textos es un factor esencial en el funcionamiento de la clase de Lengua española, pero el comentario debe organizarse desde una diversidad textual perteneciente tanto a la lengua escrita como a la lengua hablada, aunque, como afirma el catedrático de Lingüística General de la Universidad de Granada, los textos orales deben ser bien escogidos.

15.- La formación del profesorado de Lengua española de Bachillerato es otro factor importante en la renovación metodológica de la asignatura, y al que se le debe prestar la atención que merece. Hasta el momento, creemos que no

se le ha dado la solución y el tratamiento más adecuados.

J.M. Álvarez Méndez ha escrito al respecto: "El apartado de Didáctica de la asignatura referido a Lengua y Literatura arroja el porcentaje más alto en necesidades sentidas de formación" (19).

Según el mismo autor, en una investigación publicada por el MEC (Dirección general de Enseñanzas Medias) en 1981, se explica lo siguiente: "La preferencia extraordinaria destacada que muestran los profesores por los contenidos de la Didáctica se corresponden perfectamente con el hecho conocido de que ni en la Universidad, ni en ninguna otra institución han recibido una formación sistemática en este campo" (20).

A continuación concluye J.M. Álvarez: "Esto se hace evidente si pensamos que una gran mayoría del profesorado accede directamente a la enseñanza escolar desde la formación universitaria altamente especulativa y especializada" (21).

Por consiguiente, es esta otra de las conclusiones de nuestro trabajo: el profesor de Lengua española de Bachillerato debe ser preparado no sólo científicamente, sino también pedagógicamente y esta preparación debe orientarse a que el profesor sea verdaderamente capaz de enseñar a sus alumnos el conocimiento y el dominio del idioma y no se convierta en un mero transmisor de principios de lingüística general.

Una sólida preparación científica y pedagógica evitará todo esto y el profesor dejará definitivamente de enseñar cosas sobre la lengua para enseñar lengua.

16.- De todo ello se desprende que es absolutamente necesario que en las Facultades de Filología (especialidad de Filología Hispánica) exista una asignatura específica sobre la Didáctica de la lengua materna (lengua española) y se establezca, como también dice J.M. Álvarez Méndez, una estrecha relación entre la Lingüística como soporte y sustrato latente de la formación especializada del profesor, bagaje teórico imprescindible, y la Didáctica como base teórica y práctica de la intervención psicopedagógica del docente (22).

Es preciso evitar asimismo esta aseveración de M. Najt y C. Arroyo: "Los futuros profesores de EE. MM. privilegian lo académico sobre lo psicopedagógico. El problema en este caso es la inconsciencia sobre lo que desconocen de Lingüística y Crítica literaria" (23).

La relación entre lo teórico y lo práctico, entre lo lingüístico y lo psicopedagógico debe ser, por tanto, equilibrada.

Al mismo tiempo hace falta igualmente en la formación de los futuros profesores de Lengua española de Bachillerato un equilibrio entre Lingüística teórica y aplicada.

Este equilibrio debe afectar según M. Najt y C. Arroyo a cuestiones como:

1. Modelos lingüísticos (con práctica de campo).
2. Niveles de estudio y de uso de los saberes elocucional, idiomático y expresivo.
3. Sociolingüística y psicolingüística.
4. Semiología textual.
4. Semiología de los medios de comunicación (24).

La formación del profesorado de Lengua española de Bachillerato debe, pues, incorporar todas estas considera-

ciones y profundizar en los aspectos pedagógico, sociológico y psico-pedagógico que han sido bastante descuidados en la educación universitaria anterior.

Como ya hemos señalado, el profesor de lengua debe considerar también los condicionantes socio-económicos y culturales que afectan a los alumnos y, en consecuencia, seleccionar de forma adecuada los contenidos científicos relacionados con este aspecto.

Hace falta asimismo un plan de preparación pedagógica mucho más ambicioso que el de los actuales C.A.P.

M. Najt y C. Arroyo proponen que para que esta formación didáctica del profesorado de Lengua española se lleve a cabo es necesario que se acabe con la mecánica de clases magistrales y con la figura del alumno como elemento pasivo, mero receptor, fomentando en todo momento un espíritu crítico, y la realización de trabajos prácticos específicos en los distintos niveles de la enseñanza secundaria (25).

La importancia de la formación psicopedagógica la ponen de manifiesto estos autores de la siguiente manera: "Pensamos que una titulación no representa un saber cerrado, terminado, sino una disposición a seguir aprendiendo de modo permanente, y en nuestra experiencia reviste gravedad el grado de indiferencia al respecto. Esta cuestión se hace extensiva, en muchos casos, hacia la formación psicopedagógica, que no llega a ser valorada como necesaria para el ejercicio docente, poniendo en duda su utilidad y científicidad" (26).

La formación pedagógica del profesor de Lengua española es, por consiguiente, un factor imprescindible. A. Medina afirma sobre este aspecto lo siguiente: "Mal puede funcionar un profesor de Lengua, si no está concienciado

de su misión didáctica, y si para ello no se formó e informó con esa intencionalidad. Si así no sucede, por muy abundantes saberes lingüísticos que posea, la enseñanza de la lengua se le esfumará en una encrucijada de buenas intenciones o de rutinas o de inoperancias" (27).

17.- Otra de nuestras conclusiones es la de señalar la escasez de estudios profundos sobre la didáctica de la Lengua española.

Estos estudios didácticos deben tratar con equilibrio las relaciones entre lo teórico y lo práctico, entre la lingüística y la didáctica, entre la propia lingüística y la Lingüística aplicada. Al mismo tiempo deben aplicarse las aportaciones de la sociolingüística y de la sicolingüística a la enseñanza de la lengua.

Conseguir la coordinación entre las investigaciones lingüísticas y pedagógicas debe constituir una prioridad en las acciones que se lleven a cabo en este terreno en el inmediato futuro.

Para modernizar y actualizar la enseñanza de la asignatura de Lengua española en todos sus niveles es absolutamente necesaria, por tanto, la relación y la coordinación entre docentes y lingüistas, entre lingüística y pedagogía.

Pero, como hemos señalado anteriormente, la escasez de publicaciones sobre didáctica de la Lengua española es bien notoria. Sobre esta pobreza bibliográfica A. Medina manifiesta: "De la anteguerra, resaltar la voz autorizada de Castro (1922), los libros de Torner (1936), de Tirado (1937) y la obra de Carrasco (1935), que es sin disputa la más seria meditación teórico-práctica de base psicológica,, que de la Didáctica de la Lengua se haya

publicado en España. De la guerra a acá, opúsculos, monografías, libros misceláneos, parcelaciones sobre cada una de las esferas del amplio espectro que conforman la enseñanza de la lengua (lectura, escritura, gramática...). Pero echamos en falta la visión conjunta de un tratado de la enseñanza de la lengua en la educación elemental, conexionados didáctica y lingüista, y no fragmentando en secciones que se ignoren" (28).

La enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato necesita, por tanto, una seria planificación metodológica de forma que sintetice equilibradamente los aspectos pedagógicos y científicos y evite los errores anteriores y también actuales. Sólo de esta forma se podrá evitar el que aparezcan afirmaciones tan pesimistas como las del lingüista J. Polo: "Se espera que el alumno que ingresa en la Universidad, en una Facultad de Letras al menos, posea cierta capacidad crítica, alguna orientación en cuestiones de gramática normativa (teoría) y, por supuesto, la mecánica de la lengua: léxico suficiente, buena construcción, ausencia de errores ortográficos. Bien: todo eso es lo esperable..., pero la realidad sigue poco más o menos (probablemente peor, si tenemos en cuenta el auge de la enseñanza: mayores facilidades que antes) como cuando la describió don A. Castro hace ya mucho tiempo" (29).

Por tanto, esta renovación metodológica que hemos señalado debe constituir una auténtica realidad y un camino de esperanza para conseguir que la enseñanza de nuestra asignatura tenga un alto nivel tanto científico como pedagógico, porque no olvidemos nunca que, como afirma M^a Dolores Poch Olive, "la función del profesor de Lengua española en BUP y COU no es que los alumnos acumulen una serie de conocimientos sobre los prohombres de nuestras Letras o que memoricen una serie de normas gramaticales. El profesor de lengua materna debe procurar que el alumno llegue

al final del Bachillerato conociendo profundamente los recursos expresivos del español, lo que presupone lograr el desarrollo de sus capacidades intelectuales" (30), o como también afirma L. González Nieto: "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" (30).

Y para concluir hacemos nuestras las afirmaciones de G. Martínez Rodríguez, catedrático de Lengua y Literatura españolas de Bachillerato: "Hay que convertir los estudios de Lengua española en la columna vertebral de todos los estudios de Enseñanza Media. De su aprendizaje depende, en gran medida, el éxito o el fracaso de los estudiantes primero y de los ciudadanos después, en múltiples aspectos" (31).

NOTAS

- 1.- R. Almela, "Enseñanza del español-lengua materna: ¿una o más de una lengua base?", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Córdoba, 1986 (Córdoba, 1987), pp. 4-5.
- 2.- R. Almela, ob. cit., p. 5.
- 3.- J.M. Trigo Cutiño, "Reflexiones didácticas sobre el habla andaluza", en Cauce, revista de Filología y su didáctica, núm. 8. Sevilla, 1985, p.
- 4.- J.A. de Molina, Enseñanza de la lengua y política lingüística. Granada, Curso de Estudios Hispánicos, 1979.
- 5.- R. Almela, ob. cit., p. 3.
- 6.- R. Almela, ibidem.
- 7.- J. Polo, Lingüística, Investigación y Enseñanza (Notas y bibliografía). Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, 1972, p. 114.
- 8.- M. Seco Reymundo, Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato. Madrid, Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media, 1961, p. 74.
- 9.- 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. Barcelona, 1980 (Barcelona, 1981), pp. 177-178.
- 10.- J. Martínez Marín, "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Universidad de Córdoba, 1986 (Córdoba, 1987), p. 829.
- 11.- M^a.I. Martínez Santamaría, "La comunicación audiovisual y la lengua", en Orientaciones didácticas sobre la lengua. Madrid, Narcea, 1987, p. 114.
- 12.- M^a.I. Martínez Santamaría, ob. cit., p. 128.
- 13.- J.L. Rodríguez, "Comunicación didáctica y lenguaje", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, cit., pp. 775-776.
- 14.- J.M. Álvarez Méndez, Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid, Akal, 1987, p. 230.
- 15.- L. González Nieto, ob. cit., pp. 169-170.
- 16.- L. González Nieto, ob. cit., p. 173.

- 17.- J.A. de Molina, "Aplicación de la Pragmática al comentario sintáctico y semántico de los textos", en Aspectos didácticos de lengua española. 3. Bachillerato. ICE de la Universidad de Valladolid, p. 143.
- 18.- J.A. de Molina, ob. cit., p. 144.
- 19.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., p. 226.
- 20.- J.M. Álvarez Méndez, idem.
- 21.- J.M. Álvarez Méndez, ibidem.
- 22.- J.M. Álvarez Méndez, ob. cit., p. 228.
- 23.- M. Najt y C. Arroyo, "Concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la función docente que guiaron las experiencias", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, p. 426.
- 24.- M. Najt y C. Arroyo, ob. cit., pp. 427-428.
- 25.- M. Najt y C. Arroyo, ob. cit., p. 429.
- 26.- M. Najt y C. Arroyo, ob. cit., p. 426.
- 27.- A. Medina, "Didáctica de la Lengua", en Didáctica de la Lengua y Literatura, Madrid, Anaya, 1988, p. 21.
- 28.- A. Medina, ob. cit., p. 21.
- 29.- J. Polo, ob. cit., p. 96.
- 30.- M^a.D. Poch Olive, "Posibles aplicaciones de fonética a la enseñanza de la Lengua y Literatura españolas en BUP y COU", en Actas del III Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato, Oviedo, 1982 (Oviedo, 1983), p. 220.
- 31.- G. Martínez Rodríguez, "La Lengua española en el futuro Bachillerato", en Seminario de Lengua española, ICE de la Universidad de Valladolid, 1986, p. 107.

BIBLIOGRAFÍA

LINGÜÍSTICA GENERAL

- ALARCOS LLORACH, E., Fonología española. Madrid, Gredos, 1961.
- ALONSO, A., Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres. Buenos Aires, Instituto de Filología, 1938.
- ALVAR LOPEZ, M., "Fonética, fonología y ortografía" (LEA, 1979).
- , "La norma lingüística", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, pp. 35-42.
- BALLY, Ch., El lenguaje y la vida. Buenos Aires, Losada, 1941.
- BELLO, A., Gramática castellana, 1874.
- BUSTOS, E. de, "El castellano y otras lenguas españolas. Cooficialidad lingüística y política educativa", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, pp. 70-74.
- COLLADO, J.A., Historia de la Lingüística. Madrid, Mengol, 1973.
- COSERIU, E., Sincronía, Diacronía e Historia. El problema del cambio lingüístico. Madrid, Gredos, 1978, 3ª ed.
- DÍAZ-PLAJA, G., Historia del Español (Colección de textos para la Enseñanza Media). Barcelona, La Espiga, 1945.
- DUCROT, O. et TODOROV, T., Dictionnaire encyclopedique des sciences du langage. Paris, 1972.
- FRANÇOIS, D., "La noción de norma lingüística. Actitud prescriptiva", en J. MARTINET, De la Teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. Madrid, Gredos, 1975, pp. 159-175.
- LÁZARO CARRETER, F., Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII. Barcelona, Crítica, 1985.
- , "Responsabilidad e irresponsabilidad en el uso del idioma", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, pp. 14-19.
- LYONS, J., Introducción a la lingüística teórica. Barcelona, Teide, 1971.
- MALMBERG, B., "Aplicaciones de la lingüística", en J.M. ALVAREZ MENDEZ, Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid, Akal, 1987, pp. 21-36. (Trad. L. Viani).
- MARCOS MARÍN, F., Lingüística y Lengua Española. Madrid, Cincel, 1975.

- MARTINET, A., Elementos de lingüística general. Madrid, Gredos, 1968.
- MONDEJAR, J., "Castellano" y "español", dos nombres para una lengua. Granada, Don Quijote, 1981.
- PERONARD, M., "Variación diastrática y lenguaje infantil", en Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna (Ed. de H. López Morales). San Juan de Puerto Rico, Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, pp. 107-125.
- SALVADOR, G., "Lengua española y lenguas de España", Barcelona, Ariel, 1987.
- , "La terminología de lingüística general en los cursos de Lengua española de Bachillerato", en Revista de Bachillerato, núm. 11, cit., pp. 76-79.
- SÁNCHEZ MARQUEZ, M., Gramática moderna del español. Teoría y norma. Buenos Aires, 1973.
- SAUSSURE, F. de, Curso de Lingüística General. Buenos Aires, Losada, 1967.
- SCHAFF, A., Lenguaje y conocimiento. México, Grijalbo, 1967.
- SECO, M., Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua. Madrid, Aguilar, 1972.
- TUSÓN, J., Lingüística. Una introducción al estudio de la lengua con textos comentados y ejercicios. Barcelona, Barcanova, 1984.
- VEZ JEREMÍAS, J.M. y CARBALLO VICENTE, M.L., "El equilibrio sociolingüístico", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Granada, 1984 (Granada, 1985), pp. 359-368.

TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

- ALCINA FRANCH, J., "Planos y didáctica de la Lengua y la Literatura en el Bachillerato", en Actas del III Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Oviedo, 1982 (Oviedo, 1983), pp. 40-51.
- ALMELA, R., "Enseñanza del español-lengua materna, ¿una o más de una lengua base?", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Universidad de Córdoba, 1986 (Córdoba, 1987), vol. I, pp. 1-10.
- ALONSO, D., "Sobre la enseñanza de la Filología española", en Lengua y Enseñanza. Madrid, CEDODEP, 1967.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J.M., Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid, Akal, 1987.
- ALVAREZ DE MIRANDA, P., "Nuestros estudiantes y la lengua", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, pp. 29-34.
- BERNAD MAINAR, J.A., Guía para la valoración de los textos escolares. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1976.
- BOUTON, Ch., La Lingüística aplicada. Fondo de Cultura Económica, 1982, 1ª ed. en español.
- CARBALLO PICAZO, A., "La lectura y el comentario de textos en Bachillerato", en Revista de Educación, núm. 155, 1963, pp. 119-123.
- CASTRO, A., La enseñanza del español en España. Madrid, V. Suárez, 1922.
- , Lengua, Enseñanza y Literatura. Madrid, V. Suárez, 1924.
- CASTRO ALONSO, C.A., Didáctica de la lengua española. Madrid, Anaya, 1969.
- CORREA CALDERÓN, E. y LÁZARO CARRETER, F., Cómo se comenta un texto literario. Madrid, Anaya, 1966.
- CORREA FERRER, R., "Las formas de perfeccionamiento del profesorado", en Perfeccionamiento del Profesorado (Diagnóstico de necesidades). Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Inspección de Bachillerato, Documentos de trabajo (12), 1982, pp. 243-247.
- DÍAZ-PLAJA, G., "Problemas didácticos del bilingüismo", en Lengua y Enseñanza. Madrid, CEDODEP, 1967, pp. 43-47.

- EARLY, P., "El aporte de la "LA" a los procesos de enseñanza", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Granada, 1984 (Granada, 1985), pp. 23-40.
- EBNETER, Th., Lingüística aplicada. Introducción. Madrid, Gredos, 1982.
- ENGUITA UTRILLA, J.Mª., "Métodos de aproximación a los dialectos y a las hablas regionales en la clase de Lengua española", Aspectos didácticos de Lengua española. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1985, pp. 45-61.
- ESQUER TORRES, R., Didáctica de la Lengua Española. Madrid, Alcalá, 1969.
- FRANCOIS, F., "Los caracteres generales del lenguaje. Consecuencias pedagógicas", en J. MARTINET, De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua, Madrid, Gredos, 1975, pp. 11-25.
- GALERA RAMÍREZ, C., "El argot, una dificultad añadida a la enseñanza de la lengua", en EL PAÍS, 20 de enero de 1987, págs. de Educación.
- GARCÍA HOZ, V., "Sistema de objetivos fundamentales de la Educación. (Conocimientos, aptitudes, valores)", en Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Granada, 1983 (Granada, 1984), pp. 13-31.
- GENOUVRIER, E., "¿Qué lengua hablar en la escuela? Propositiones acerca de la norma del francés", en Langue Française, 1972, reproducido en J.M. ÁLVAREZ MÉNDEZ, Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid, Akal, 1987, pp. 34-51.
- GILI GAYA, S., "La lengua nacional en la Enseñanza Media", en Revista de Educación, núm. 46, 1956, pp. 38-44.
- , Nuestra lengua materna. San Juan de Puerto Rico, Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1965.
- GONZÁLEZ NIETO, L., "La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua", en Actas del I Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Barcelona, 1980 (Barcelona, 1981), pp. 169-181.
- GRUPO ALBORÁN (Cáceres-Badajoz), "Una línea de investigación en la didáctica de la lengua y la literatura", en Actas del V Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Sevilla, 1985 (Sevilla, 1986), pp. 75-77.
- Hacia la Reforma. Documentos de trabajo. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1984.

- HINOJOSA SERRANO, R., "Lengua y Literatura en BUP y COU. Consideraciones didácticas", en la revista Foro. Granada, Colegio de Doctores y Licenciados, 1985, pp. 118-145.
- HUOT, H., Enseignement du français et linguistique. Paris, Armand Collin, 1981.
- HURTADO TORRES, A., "Textos literarios comentados. Introducción bibliográfica", en Revista de Bachillerato, núm. 12, 1979, pp. 86-98.
- LAZARO CARRETER, F., "Consideraciones previas", en Curso de Lengua Española (Memorándum del profesor), Madrid, Anaya, 1980, pp. 3-12.
- , "La Lengua y Literatura españolas en la Enseñanza Media", en Revista de Educación, I, núm. 2, 1953, pp. 156-158.
- MAÍLLO, A., "Algunos problemas de la didáctica de la lengua", en Lengua y Enseñanza. Madrid, CEDODEP, 1967, pp. 59-73.
- MARCOS MARÍN, F., Comentarios de Lengua Española, Madrid, Alhambra, 1983.
- , "Problemas didácticos de la Lengua española", en Lingüística y Lengua Española, Madrid, Cincel, 1975, pp. 312-342.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a.A., "El comentario lingüístico de textos y sus métodos", en Aspectos didácticos de la Lengua española. 1. Bachillerato. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1985, pp. 25-44.
- MARTINET, J., De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. Madrid, Gredos, 1975.
- MARTÍNEZ DUEÑAS, J.L., "Lingüística y Literatura: desarrollo interdisciplinar en los niveles superiores de enseñanza del inglés", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Granada, 1984 (Granada, 1985).
- MARTÍNEZ MARÍN, J., "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, vol. II. Córdoba, 1986 (Córdoba, 1987), pp. 827-840.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, G., "La Lengua española en el futuro Bachillerato", en Seminario de Lengua española. ICE de la Universidad de Valladolid, 1986, pp. 104-108.
- MARTÍNEZ SANTAMARÍA, M^a.I., "La comunicación audiovisual y la lengua", en Orientaciones didácticas sobre la lengua. Madrid, Narcea, 1987.

- MEDINA, A., "Didáctica de la Lengua", en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid, Anaya, 1988.
- , "Sobre la didáctica del idioma en España", en Lengua y Enseñanza. Madrid, CEDEDEP, 1967, pp. 95-106.
- MITTERAND, H., LABEYRIE, J., POUGEOISE, M., PINSON, D., Français 4º. Textes et activités. Paris, F. Nathan, 1979.
- MOLINA REDONDO, J.A. de, "Aplicaciones de la Pragmática al comentario sintáctico y semántico de textos", en Aspectos didácticos de Lengua española. 3. Bachillerato. ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 147-158.
- , Enseñanza de la lengua y política lingüística. Granada, Curso de Estudios Hispánicos, 1979.
- NAJT, M., y THEIRA, E., "Aprendizaje sistemático de la lengua a partir de textos: ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Granada, Universidad, 1984 (Granada, 1985), pp. 261-284.
- PASCUAL SALDAÑA, Mª.D., Concepto y metodología de la Lengua y Literatura en el BUP, Gijón, 1972.
- PESCETTO, A., "La enseñanza de la lengua en el Ciclo Medio", en Yelmo, núm. 2, reproducido en J.M. ALVAREZ MENDEZ, Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid, Akal, 1987, pp. 312-336.
- POLO, J., Lingüística, investigación y enseñanza (Notas y bibliografía). Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, 1972.
- Programa coordinado de EGB-BUP. Lengua Española. Badajoz, ICE, 1982.
- Proyecto para la Formación de Asesores de Didáctica. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica (sin editar).
- Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.
- QUILIS, A., "La enseñanza de la lengua materna", en Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna. San Juan de Puerto Rico, Boletín de la Academia Puertorriqueña de Lengua Española, 1978, pp. 3-29.
- La Reforma de las Enseñanzas Medias en Andalucía. Lengua Española. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1987.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., "Comunicación didáctica y lenguaje", en Actas del IV Simposio Nacional de Lingüística Aplicada, vol. II, Córdoba, 1986 (Córdoba, 1987), pp. 739-780.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, E.J., "Didáctica de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato. Una bibliografía", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, pp. 67-69.
- RONA, J.P., "Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna", en Simposio de Cartagena. Agosto, 1963. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1965. Reproducido en J.M. ALVAREZ MÉNDEZ, Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid, Akal, 1987, pp. 366-373.
- ROJO, G., "Sobre los aprendizajes lingüísticos en España", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Granada, 1984. (Granada, 1985), pp. 13-21.
- SAIZ, C., Enseñanza de la lengua materna. Madrid, 1910.
- SECO REYMUNDO, M., Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato. Madrid, Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media, 1961.
- SOBRERO, A., "La enseñanza de la lengua en las Enseñanzas Medias en Italia: Gramática normativa rígida o relativismo tolerante", en Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Universidad de Valencia, 1985 (Valencia, 1986), pp. 415-422.
- TORRENTE BALLESTER, G., Entrevista en Revista de Bachillerato, núm. 2, 1977, pp. 88-93.
- TRIGO CUTIÑO, J.M., "Reflexiones didácticas sobre el habla andaluza", en Cauce, Revista de Filología y su didáctica, núm. 8, Sevilla, 1985.
- V.V.A.A., Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna (Ed. de H. López Morales). San Juan de Puerto Rico, Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978.
- V.V.A.A., Aspectos didácticos de Lengua española. 1. Bachillerato. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1985.
- V.V.A.A., Aspectos didácticos de Lengua española. 3. Bachillerato. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1987.
- V.V.A.A., Didáctica de la Lengua española. ICE de Valladolid, 1985.
- V.V.A.A., Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid, Anaya, 1988.
- V.V.A.A., Didáctica de la Lengua y Literatura españolas. Madrid, Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media, 1965.

- V.V.A.A., Cuaderno monográfico núm. 2. Lengua y Literatura españolas, en Revista de Bachillerato, 1978.
- V.V.A.A., Guía didáctica de la Lengua y Literatura españolas. Madrid, Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media, 1957.
- V.V.A.A., Informe sobre la enseñanza de las lenguas españolas y bilingüismo. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982.
- V.V.A.A., Lengua y Enseñanza. Madrid, CEDODEP, 1967.
- V.V.A.A., Orientaciones didácticas sobre la lengua. Madrid, Narcea, 1987.
- V.V.A.A., Pédagogie de la langue maternelle (Publicada por IMEN y AILA por SLO y Centre de diffusion du P.P.M.F. desde 1986), vol. 1, núm. 1-2, 1986.
- V.V.A.A., Perfeccionamiento del profesorado (Diagnóstico y necesidades). Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Inspección de Bachillerato, Documentos de trabajo (12), 1982.
- V.V.A.A., Proyecto para la evaluación de programas. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Inspección de Bachillerato, Documentos de trabajo (11), 1982.
- V.V.A.A., Seminario de Lengua Española. ICE de Valladolid, 1986.
- VEZ JEREMÍAS, J.M., Claves para la Lingüística aplicada. Málaga, Lib. Agora, 1984.
- ZAMORA, M.R. y ARMANDO DIEZ, M., "Consideraciones sobre didáctica de la lengua española", en Revista de Bachillerato, núm. 9, 1979, pp. 77-79.
- ZAMORA VICENTE, A., "Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura nacionales", en Revista de Educación, núm. 36, 1943.
- ZUMETA OLANO, I., "La Inspección de Bachillerato y la formación y perfeccionamiento del profesorado", en Perfeccionamiento del Profesorado (Diagnóstico de necesidades). Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Inspección de Bachillerato, Documentos de trabajo (12), 1982.

ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA Y DE LA EXPRESIÓN ORAL

- ALARCOS LLORACH, E., Fonología Española. Madrid, Gredos, 1961.
- BEDMAR GÓMEZ, M^a.J., "Presentación del texto oral en la enseñanza de la lengua", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Córdoba, Universidad, 1986 (Córdoba, 1987), pp. 49-63.
- CUADRA PÉREZ, J.L., "La técnica de la expresión oral", en Aspectos didácticos de Lengua española. 1. Bachillerato. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1985, pp. 79-90.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, J., "La didáctica de la ortografía en el Bachillerato", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, pp. 55-58.
- GALLEGO DÍAZ, F., "Comentario de un texto oral", en Seminario de Lengua española. ICE de la Universidad de Valladolid, 1986, pp. 5-15.
- , "Material oral y escrito para la enseñanza de la lengua", en Didáctica de la Lengua española. ICE de la Universidad de Valladolid, 1985, pp. 87-96.
- GARCÍA DE LA TORRE, M., MARTÍN VICENTE, R. y TENORIO MATANZO, P., "La producción de textos en la Enseñanza Media", en Actas del V Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Sevilla, 1985 (Sevilla, 1986), pp. 149-151.
- GILI GAYA, S., "Ejercicios de composición", en Didáctica de la Lengua y Literatura españolas. Madrid, Publicaciones de la Revista de E.M., 1965, pp. 41-53.
- GIMÉNEZ RESANO, "La técnica de la redacción", en Aspectos didácticos de Lengua española. 1. Bachillerato, cit. pp. 11-24.
- MARCOS MARÍN, F., "La ortografía: entre el estupor y la norma", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, pp. 23-28.
- MARTÍN NOGALES, J.L., "La enseñanza de la expresión escrita en el Bachillerato", en Revista de Bachillerato, cit., pp. 59-62.
- MARTÍNEZ MARÍN, J., "El papel de la fonología y la fonética en la enseñanza de la lengua española", en Amistad a lo largo. Estudios en Memoria de J. Fernández-Sevilla y N. Marín López. Granada, Universidad, 1987, pp. 344-355.
- POCH OLIVE, M^a.D., "Posibles aplicaciones de la fonética a la enseñanza de la Lengua y Literatura españolas en BUP y COU", en Actas del III Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachi-

lillerato. Oviedo, 1982 (Oviedo, 1983), pp. 220-227.

---, "Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua oral", en Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Granada, 1983 (Granada, 1984), pp. 294-308.

REVUELTA Y REVUELTA, L., "De ortografía", en Didáctica de la Lengua y Literatura españolas, cit., pp. 19-23.

SÁNCHEZ, A., Una metodología de la lengua oral. Madrid, Escuela Española, 1983.

ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

- ALARCOS LLORACH, E., "La práctica del análisis sintáctico", en Actas del Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Barcelona, 1980, pp. 47-62.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. y NAJT, M., "La gramática generativa en la enseñanza escolar: valoración crítica", en Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Murcia, 1984, pp. 202-218 de Teoría lingüística y enseñanza de la lengua.
- ANDRÉS, I., "La enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática", en Lengua y Enseñanza. Madrid, 1967, pp. 125-128.
- BLECUA, J.M., Entrevista sobre la enseñanza de la gramática, en EL País, 24 de junio de 1986, p. 8 de Educación.
- BRACKENBURY, L., La enseñanza de la gramática. Madrid, La Lectura, 1922, pp. 7-37, reproducido en J.M. ALVAREZ MÉNDEZ, Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid, Akal, 1987, pp. 79-81.
- DÍAZ VELEZ, J., "Lengua materna, gramática y enseñanza", en Anuario de Letras, 15 (1977), pp. 235-236.
- FERNÁNDEZ, S., Didáctica de la gramática. Aportaciones de las teorías lingüísticas. Madrid, Narcea, 1983.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S., La enseñanza de la Gramática y de la Literatura. Madrid, Espasa-Calpe, 1941.
- , La enseñanza de la Gramática y de la Literatura (Ed. de J. Polo). Madrid, Arco/Libros, 1985.
- FERNÁNDEZ-SEVILLA, J., "Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua", en Didáctica de la Lengua española. ICE de la Universidad de Valladolid, 1985, pp. 5-28.
- GILI GAYA, S., "La enseñanza de la gramática", en Revista de Educación, I, núm. 2, 1952, pp. 119-122.
- GONZÁLEZ NIETO, L., La enseñanza de la gramática. Salamanca, Anaya, 1980.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C., "Objetivos de la enseñanza de la sintaxis", en Didáctica de la Lengua española. ICE de la Universidad de Valladolid, 1985, pp. 29-49.
- LÁZARO CARRETER, F., "La enseñanza de la gramática en el Bachillerato", en Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas. Madrid, Publicaciones de la Revista de E.M., pp. 9-17.

- LENZ, R., ¿Para qué estudiamos gramática?. Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1912, reproducido en J.M. ALVAREZ MÉNDEZ, Teoría lingüística y enseñanza de la lengua, cit., pp. 92-117.
- LOPE BLANCH, J.M., "Gramática y aprendizaje de la lengua materna", en H. López Morales (ed.), Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna. San Juan de Puerto Rico, Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, pp. 43-72.
- LOPEZ GARCIA, A., "Problemas de la gramática en el Bachillerato", en Actas del II Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Valencia, 1981 (Valencia, 1982), pp. 17-30.
- MAILLO, A., "Gramática y método activo en la enseñanza de la lengua", en Lengua y Enseñanza, cit., pp. 113-121.
- MANACORDA DE ROSETTI, M., La gramática estructural en la escuela secundaria. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.
- MORALES DE WALTERS, A., "La adquisición de estructuras sintácticas y la enseñanza de la lengua materna", en Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna. San Juan de Puerto Rico, Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, pp. 87-106.
- NARBONA, A., "Sintaxis y enseñanza", en Vida Escolar, 1977, pp. 187-188.
- RIDRUEJO, E., "Sintaxis y análisis sintáctico de la oración", en Aspectos didácticos de lengua española. I. Bachillerato. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1985, pp. 63-77.
- SECO, M., "Gramática y enseñanza de la lengua (Dos preguntas)", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, pp. 20-22.

ENSEÑANZA DEL LEXICO

- ALVAR EZQUERRA, M., "Función del diccionario en la enseñanza de la lengua", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, pp. 49-54.
- BLECUA PERDICES, J.M., "La adquisición del léxico en el Bachillerato", en Aspectos didácticos de lengua española. 1. Bachillerato. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1985, pp. 91-110.
- CALDERÓN, M^a.M., FERNÁNDEZ, A., PALACIOS, F., PÉREZ SANQUILLO, C., "La enseñanza del léxico en el Bachillerato: Teoría, aplicaciones", en Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Universidad de Valencia, 1985 (Valencia, 1986), pp. 221-229.
- FERNÁNDEZ-SEVILLA, J., "Sinonimia y polisemia. Implicaciones didácticas", en Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Granada, 1983 (Granada, 1984), pp. 41-45.
- FRAGO GARCÍA, J.A., "Estudio y enseñanza del léxico español", en Actas del V Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Sevilla, 1985 (Sevilla, 1986), pp. 13-22.
- GARCÍA DE HOZ, V., "Tres estratos de vocabulario y su significado", en Lengua y Enseñanza. Madrid, CEDODEP, 1967, pp. 74-77.
- IBORRA TERRIZO, M^a.V., "El vocabulario como acción interdisciplinar", en Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Granada, 1983 (Granada, 1984), pp. 252-257.
- LEAL CARRILLO, D.T., "La enseñanza del léxico en el Bachillerato: léxico y ortografía", *ibidem*, pp. 258-270.
- LÓPEZ CAMDENAS, M^a.C., "El vocabulario político y su tratamiento en el Bachillerato", *ibidem*, pp. 270-274.
- NEBOT CALPE, N., "Importancia y aspectos del estudio del léxico en la enseñanza del Bachillerato", *ibidem*, pp. 275-286.
- PALACIOS MARTÍNEZ, "La enseñanza del vocabulario. Tres aproximaciones", *ibidem*, pp. 287-293.
- SÁEZ PÉREZ, I., "La enseñanza del vocabulario: nivel 1º de BUP", *ibidem*, pp. 309-315.
- SALVADOR, G., "Semántica estructural y enseñanza del vocabulario", en Semántica y Lexicología del español. Madrid, Paraninfo, 1984, pp.

TRUJILLO, R., "La interpretación semántica: significado y contexto", en Actas del V Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Sevilla, 1985 (Sevilla, 1986), pp. 55-70.

V.V.A.A., Vocabulario básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza. ICE de la Universidad de Oviedo, 1977.

ZABAL LAZARO, M., BESADA, A.M., "Observaciones en el vocabulario de los alumnos. Conclusiones didácticas", en Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Granada, 1983 (Granada, 1984), pp. 235-252.

ACTAS DE SIMPOSIOS DE LENGUA Y LITERATURA PARA PROFESORES
DE BACHILLERATO Y DE LOS CONGRESOS NACIONALES DE
LINGÜÍSTICA APLICADA

Actas del I Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Barcelona, 1980 (Barcelona, 1981).

Actas del II Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Valencia, 1981 (Valencia, 1982).

Actas del III Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Oviedo, 1982 (Oviedo, 1983).

Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Granada, 1983 (Granada, 1984).

Actas del V Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato. Sevilla, 1985 (Sevilla, 1986).

Actas del I Congreso Nacional de Lingüística aplicada. Murcia, 1983 (Murcia, 1984).

Actas del II Congreso Nacional de Lingüística aplicada. Granada, 1984 (Granada, 1985).

Actas del III Congreso Nacional de Lingüística aplicada. Valencia, 1985 (Valencia, 1986).

Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística aplicada. Córdoba, 1986 (Córdoba, 1987).

PLANES DE ESTUDIOS DEL SIGLO XX EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Plan de Estudios de 20 de julio de 1900, en Planes de estudio de Enseñanza Media. Introducción y recopilación M. Utande Igualada. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1964, pp. 355-370.

Plan de estudios de 12 de abril de 1901, *ibidem*, pp. 371-386.

Plan de estudios de 17 de septiembre de 1901, *ibidem*, pp. 387-400.

Plan de estudios de 6 de septiembre de 1903, *ibidem*, pp. 401-406.

Plan de estudios de 25 de agosto de 1926, *ibidem*, pp. 407-415.

Plan de estudios de 7 de agosto de 1931 (Restablecimiento y adaptación del Plan de 1903), *ibidem*, pp. 421-428.

Plan de estudios de 13 de julio de 1932, *ibidem*, pp. 429-432.

Plan de estudios de 29 de agosto de 1934, *ibidem*, pp. 433-440.

Plan de estudios de 20 de septiembre de 1938, *ibidem*, pp. 441-460.

Plan de estudios de 12 de junio de 1953, *ibidem*, pp. 461-520.

Plan de estudios de 31 de mayo de 1957, *ibidem*, pp. 521-550.

Plan de estudios de 31 de mayo de 1967 (BOE 2 y 22-VI-1967), en Colección Legislativa 1967. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, 1972, pp. 609-615.

Decreto 2459/1970, de 22 de agosto (BOE de 5 de septiembre). Implantación con carácter general del COU en el año 1971-1972.

Plan de estudios de 23 de enero de 1975 (BOE 13-2-1975), en Colección Legislativa 1975. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, pp. 70-75.

COU 1978-1979 (BOE, 17-3-1978), en Colección Legislativa 1978.

LA REFORMA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

Hacia la Reforma. Documentos de trabajo. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Sevilla, 1984.

La Reforma de las Enseñanzas Medias en Andalucía. Objetivos Generales. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Sevilla, 1987.

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

RELACION DE LOS LIBROS DE TEXTO DE BACHILLERATO UTILIZADOS

- M. de los Ríos, Instituciones de Retórica y Poética. Madrid, Librería de G.Hernando, Arenal, 11, 1877.
- Ediciones Bruño, Curso de Lengua Española con numerosos y variados ejercicios. 2º año (sin año de ed.).
- G.M. Bruño, Lecciones de Lengua Castellana. Segundo año o curso medio. Administración Bruño (sin año de ed.).
- P. Sanmartí, Lengua Española. Compendio de analogía y sintaxis. 17ª ed. Barcelona, 1923.
- M. de Montoliu, Compendio de Gramática de la Lengua Española. Seix Barral, S.A. Editores. Barcelona, 1926.
- F. Vergés y Soler, Compendio de Gramática Castellana. Tarragona, Imprenta de J. Pijoan, 1934.
- B. Laín, Gramática Española y Lecturas. Tercer curso. 9ª ed. Imprenta y Librería Aguarón, Huesca, 1943.
- G. Díaz-Plaja, El Lenguaje. Curso inicial. Ediciones La Espiga, Barcelona, 1945. 1ª ed.
- J.M. Blecua, Lengua Española. Segundo curso. Librería General. Zaragoza, 1948.
- J.M. Blecua, Lengua Española (Tercer curso). Librería General. Zaragoza, 1950.
- Mª. Pascual Fernández. Lengua y Literatura (Gramática y métrica). 1953.
- E. Veres D'Ocón, Lengua Española. Segundo curso. Editorial Bello. Valencia, 1958. 1ª ed.
- R. Ferreres, Lengua Española. Tercer curso. E.C.R.E. López Mezquida editor, Valencia (sin año de ed.).
- A. Lacalle, Lengua Española. Primer año. Bosch, Casa Editorial. Barcelona, 1963.
- J.Mª. Antón Andrés, Lengua Española. Segundo curso. Ediciones Trivium, Melilla, 1964.
- C. Pleyán, J. García López, Lengua y Literatura españolas. Tercero de Bachillerato. Editorial Teide, 1969.

- F. Lázaro Carreter, Lengua Española: Historia, Teoría y Práctica. 2 vols., Ediciones Anaya, 1971.
- A. Quilis, C. Hernández, V. García de la Concha, Lengua Española, 4ª ed. Iniciación Universitaria, Valladolid, 1973.
- F. Lázaro y V. Tusón, Lengua Española. Primero de BUP. Anaya, 1975.
- J. Arribas y G. Yagüe, Lengua Española y Literatura. Primero de BUP. Ediciones Didascalia, Madrid, 1975.
- M. Ramiro Valderrama, A. Labajo Pello y C. del Saz-Orozco, Lengua Española. Primero de BUP. Editorial Bruño, Madrid, 1975.
- L. Alonso, Mª.A. Barroso, Mª.D. González, Lengua activa. Vicens-Vives, Madrid, 1985.

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
Notas	43
CAPÍTULO I: Consideraciones generales sobre la didáctica de la ortografía, lengua oral, fonética y fonología, gramática y léxico	47
1. Consideraciones generales sobre la didáctica de la ortografía, lengua oral, fonética y fonología	48
2. Consideraciones generales sobre la didáctica de la gramática	84
3. Consideraciones generales sobre la didáctica del léxico. El diccionario como instrumento pedagógico	99
Notas	113
CAPÍTULO II: La enseñanza de la asignatura Lengua española en el Bachillerato y las disposiciones oficiales (Planes de estudios)	119
1. Planes de estudios. Introducción ..	120
2. Planes de estudios de Bachillerato en el siglo XX. Situación en los mismos de la asignatura de Lengua española	126
3. Metodología	165
4. Conclusiones	190
Notas	192
CAPÍTULO III:	
A) Estudios sobre metodología de la Lengua española en el Bachillerato .	197
1. Obras de metodología general	200
2. Estudios sobre la enseñanza de la gramática	209
3. Estudios que reciben la influencia de la Lingüística aplicada	233
4. Gráficos. Conclusiones	287

B) La enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato .	294
1. Los libros de texto de Lengua española de Bachillerato: características	294
2. Análisis de los aspectos científicos y pedagógicos de los diversos manuales seleccionados	305
3. Gráficos-resumen sobre los manuales	372
4. Conclusiones	395
5. La necesidad de un nuevo enfoque. La Reforma de Enseñanzas Medias	404
Notas	431
CAPÍTULO IV: La Lingüística y la enseñanza de la lengua materna	440
1. La lengua materna y la Lingüística aplicada	441
2. Enseñanza de la lengua y variedades lingüísticas. Disposiciones oficiales	461
3. El profesor de lengua materna y su formación	477
Notas	517
Conclusiones	523
Notas	545
Bibliografía General	547
Índice	567

Las actitudes gremialistas hacen fracasar la reforma de la arquitectura técnica

Así opinan profesionales, docentes y alumnos de estos estudios

Madrid
Sara Medialdea

Directores y profesores de escuelas universitarias de arquitectura técnica de toda España, junto con alumnos y profesionales, se han reunido en Madrid para estudiar la reforma de los planes de estudio. En sus conclusiones, señalan sus dudas de que la propuesta del título de arquitecto técnico tenga «una carga lectiva inferior, pero el mismo perfil». En cuanto al nuevo título propuesto, de ingeniero en organización de la edificación, dicen que «no acaba de convencer a nadie». Para ellos, «la falta de entendimiento entre profesionales afines está dando al traste con la reforma», y no se explican cómo pueden seguir manteniéndose «actitudes gremialistas».

En los últimos meses, docentes y discentes de todas las escuelas y colegios donde se cursa esta especialidad han analizado en comisiones técnicas las propuestas de nuevos planes en los campos de la arquitectura y la edificación presentadas por los expertos seleccionados por el Consejo de Universidades.

Las conclusiones de estas comisiones técnicas se transformarán en alegaciones a los informes técnicos realizados por los citados grupos de expertos. Los títulos propuestos hasta el momento en este campo han sido los de arquitecto, arquitecto técnico e

ingeniero en organización de la edificación.

Según las declaraciones del coordinador del área de enseñanza del Consejo General de Arquitectos Técnicos y Aparejadores de España, José Antonio Aparicio, el objetivo del encuentro no ha sido «dar un sí» o un «no» a estas propuestas preliminares. En las sugerencias que los expertos han elaborado por encargo del Consejo de Universidades, «se propone para el arquitecto técnico una carga lectiva inferior a la actual, pero manteniendo el mismo perfil, lo que ya choca con la experiencia acumulada en los últimos veinticinco años».

Como señala Aparicio, «si la reducción puede significar la disminución del fracaso escolar que muestran las estadísticas, sin parangón con ninguna facultad española, bienvenida sea».

«Todo-terreno» barato

Para muchos de los profesionales de este campo, es un hecho que «el arquitecto técnico ha venido siendo durante muchos años en el sector de la edificación algo así como un todo-terreno barato a la sociedad».

En cuanto a la nueva titulación de ingeniero en organización de la edificación, propuesta por los expertos, Aparicio señala que «no acaba de convencer a nadie, entre otras cosas porque el perfil

académico resulta ambiguo». Y añade: «nosotros lo entenderíamos como una amplia propuesta de especialización para el arquitecto técnico, e incluso para otros técnicos básicamente equiparables en el mismo campo, dadas las posibles necesidades del sector al respecto, pero no como una titulación finalista a la que se puede acceder con currículos claramente diferenciadas».

Desde hace ya varios años, los arquitectos técnicos vienen solicitando una reforma en la duración de estos estudios, «ante la falta de relación entre el número de materias que debían cursarse y el tiempo que se señalaba para la carrera».

Sin embargo, a pesar de esta petición y a otras referidas a la actualización de los contenidos académicos, «se tropezó con la rigidez de la Ley General de Educación, que dio al traste con la ampliación de estudios». Como explica Aparicio, «el desarrollo de la LRU hubiera sido una ocasión perfecta para rediseñar la estructura y contenidos de los planes de estudio, aunque muchos nos tememos que la falta de entendimiento entre profesiones afines esté dando al traste con la reforma en profundidad que es imprescindible». Y añade: «no parece lógico que a las puertas del siglo XXI se puedan seguir manteniendo actitudes gremialistas».

Manuel Peñalver Castillo, nuevo doctor en Filología Hispánica

Recientemente, en el aula Federico García Lorca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, tuvo lugar el acto académico de la lectura y defensa de la tesis doctoral que sobre el tema «La asignatura de Lengua Española en el bachillerato durante el siglo XX», ha realizado Manuel Peñalver Castillo, que en la actualidad es catedrático de Lengua Española de institu-

to. La investigación ha sido dirigida por el profesor doctor Juan Martínez Marín, catedrático de Filología Española de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada.

El tribunal estuvo compuesto por el doctor César Hernández Alonso, catedrático de Filología Española de la Universidad de Valladolid; el doctor Antonio Narbona Jiménez, catedrático de Filología Española de la Universidad de Sevilla; el doctor Juan Alfredo Bellón Cazaubán, profesor titular de Filología Española de la Universidad de Granada; el doctor José María Becerra Hiraldo, profesor titular de Filología Española de la Universidad



Manuel Peñalver, Castillo.

de Granada, y presidido por el doctor José Andrés de Molina Redondo, catedrático de Lingüística General de la Universidad de Granada. El tribunal otorgó a la mencionada tesis la calificación de «apto cum laude» por unanimidad.