

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

=====

LA ASIGNATURA DE "LENGUA ESPAÑOLA"
EN EL BACHILLERATO DURANTE EL SIGLO XX

Vº. Bº.

Esta tesis doctoral ha sido realizada
por MANUEL PEÑALVER CASTILLO
bajo la dirección del
Prof. Dr. D. JUAN MARTÍNEZ MARÍN

Granada, 1988

UNIVERSIDAD DE GRANADA

ACTA DEL GRADO DE DOCTOR EN FILOLOGÍA HISPÁNICA

Curso de 19 88 a 19 89

Folio

Número 474

Reunido en el día de la fecha el Tribunal nombrado para el Grado de Doctor de D. Mansel
Painlosa Castillo, el aspirante leyó un discurso sobre el siguiente
tema, que libremente había elegido: La asignatura de "Lengua española"
en el bachillerato durante el siglo XV

Terminada la lectura y contestadas las objeciones formuladas por los Jueces del Tribunal, éste le
calificó de Apto con laude por unanimidad

Granada 2 de Diciembre de 19 88

El Secretario del Tribunal,

EL PRESIDENTE,

[Firma]

El Vocal,

El Vocal,

El Vocal,

[Firma]

[Firma]

[Firma]

Firma del Graduado,

[Firma]

INVESTIDURA

En el día de la fecha se ha conferido a D.
..... el Grado de Doctor en la Facultad de,
conforme a lo prevenido en las disposiciones vigentes.

Granada de de 19

EL DECANO.

CERTIFICO: Que el Acta que antecede concuerda con la del expediente del interesado remitida a la
Secretaría de la Universidad.

Granada de de 19

El Catedrático Secretario,

V.º B.º
EL DECANO.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COMPULEADO Y COTEJADO CON EL ORIGINAL



29 de diciembre de 1988
EL FUNCIONARIO

[Firma]

MI AGRADECIMIENTO MÁS SINCERO
AL PROF. DR. D. JUAN MARTÍNEZ MARÍN

A mis padres
A mi hermana Rosario.

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, y antes de entrar en cualquier consideración sobre este trabajo, es intención nuestra aclarar que este estudio va a estar orientado sólo y exclusivamente a la enseñanza de la materia de Lengua española y no a la de Literatura española.

Esto debe quedar muy claro, ya que el estudio de la Lengua y de la Literatura, como podremos ver a través de los distintos planes de estudios, unas veces se ha hecho en una misma asignatura, Lengua y Literatura españolas, y otras veces en dos asignaturas distintas, Lengua española y Literatura española.

Por eso, vayan o no unidas ambas materias en los planes de estudios, nuestra tesis doctoral solamente hará referencia a la enseñanza de la Lengua: programas, contenidos, métodos, estudios e investigaciones.

A veces ocurre, como en el actual Plan de estudios de Bachillerato (BOE, núm. 18-IV-75. Decreto 160/1975 de 23 de enero), que la asignatura recibe el nombre de Lengua española y Literatura en los cursos primero, segundo y tercero y en la práctica se estudia Lengua española en el primer curso y Literatura en los cursos segundo y tercero.

Por consiguiente, y salvando la diferente denominación que puede haber recibido la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato, Lengua castellana, Castellano, Gramática española, Lengua española y Literatura, este trabajo, insistimos, sólo tendrá como objetivo analizar y estudiar los distintos aspectos que ha presentado la didáctica de esta materia en el Bachillerato durante el presente siglo, aunque, como es evidente, también estudiaremos su situación específica en el COU, curso en el que sí recibe el nombre de Lengua española.

Dentro del esquema de nuestra introducción estudiaremos, asimismo, la consideración tradicional y moderna de la enseñanza de la lengua materna.

Esta tesis doctoral sobre La enseñanza de la asignatura Lengua española en el Bachillerato durante el siglo XX se ha llevado a cabo por muy diversas razones. En una reunión con el profesor Martínez Marín llegamos a la conclusión de que era necesario hacer un trabajo de investigación sobre la didáctica de la lengua materna en este ciclo de la enseñanza.

Poderosos motivos lo aconsejaban y lo estimulaban. Por ello, nuestra tesis doctoral pretende fundamentalmente:

- 1.- Señalar la falta de auténticas investigaciones sobre la enseñanza de la lengua materna en nuestro país.
- 2.- Resaltar la gran importancia que tiene la lengua materna en cualquier plan de estudios.
- 3.- Criticar los defectos que hemos encontrado en la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato.
- 4.- Insistir en la orientación práctica de la asignatura.
- 5.- Conseguir que los estudios de Lingüística aplicada se extiendan más en España.
- 6.- Prestar a los profesores de Lengua española de Bachillerato una obra de consulta que les pueda servir para mejorar la enseñanza de la asignatura.
- 7.- Recopilar los estudios que se hayan hecho sobre el problema.
- 8.- Apoyar las conclusiones que consideremos más satisfactorias y útiles para profesores y alumnos.
- 9.- Incorporar aquellas técnicas que sean más eficientes para el mejor desarrollo de la enseñanza de la lengua materna.

La enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato durante el siglo XX ha seguido distintos y diversos

caminos que han correspondido a las influencias que han tenido las distintas teorías lingüísticas sobre la pedagogía de la lengua.

El análisis de los planes de estudios nos permitirá conocer estas influencias y la huella que dejaron en la concepción de la asignatura y sus correspondiente repercusiones en la orientación teórica y práctica, así como en la metodología.

Pero es conveniente que empecemos por ver la escasez de estudios sobre la enseñanza de la lengua materna en España.

A. Medina ha estudiado las causas de esta falta de preocupación sobre la didáctica del idioma en nuestro país y escribe: "Ni abundantes ni renovadores son los estudios que sobre didáctica del idioma han surgido de los pedagogos españoles. Estos han dedicado su atención a posturas doctrinales, distantes de imposiciones especulativas, y los escasos trabajos que en el dominio del "cómo hacer" hayamos podido aportar no tuvieron nunca la consistente regencia que alcanzaron las obras de otros pedagogos extranjeros... Bien es verdad que los doctrinarios pedagógicos del idioma en nuestra patria se movieron al socaire de los europeos de sus respectivas épocas, y que esto, hasta la revolución didáctica que imprimen las obras de Ratke y Comenio, en el siglo XVII, actúan bajo el signo de los manes medievales, de mucho cuidado por la materia a enseñar, y poco o ninguno por la forma metodológica de proceder. Y esto, para todos, españoles y no españoles, fue nota común encasillada" (1).

El trabajo de A. Medina reúne también algunas noticias históricas sobre nuestro campo: la primera noticia que tenemos sobre la preocupación por la lengua materna es la que nos da R. Lulio, que aconseja, ya en el siglo XIII, el estudio de esta antes que el del latín. Después,

en el Renacimiento esta inquietud se acentuaría con la aparición de la Gramática de la lengua castellana (1942) de Nebrija. Desde aquí las concepciones logicistas y la influencia de la filología clásica van a conducir, durante mucho tiempo, la metodología de la lengua materna tanto en la teoría como en la práctica.

El siglo XVIII afianza la idea de la gramática logicista y la definición de que la gramática es lo fundamental en la enseñanza de la lengua.

F. Lázaro Carreter, en Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII, (2) trata en profundidad este asunto. En la página 189 afirma que la enseñanza de la Lengua española estuvo siempre limitada a la escuela, siendo a lo largo de los siglos XVI, XVII y buena parte del XVIII, eminentemente práctica: los maestros se limitan a enseñar a los niños a leer y a escribir.

Dice también que Carlos III, en 1780, ordenaba que "en todas aquellas escuelas del reino" se enseñase "a los niños su lengua nativa por la gramática que ha compuesto y publicado la R.A. de la Lengua, previniendo que a ninguno se admita a estudiar latinidad sin que conste antes estar bien instruido en la gramática española". Esta declaración destaca la especial importancia de la gramática en la enseñanza de la lengua y la estrecha relación entre el latín y la lengua española.

Sobre el carácter normativo y logicista de la gramática escribe: "La gramática española muestra, pues, en el siglo ilustrado un escasísimo relieve. Adopta una forma normativa en los tratados de Gayoso y de la Academia, totalmente tradicional. Pero la incursión de la lógica en el terreno de la gramática, totalmente rechazada en las obra latinas, arraiga, aunque levemente, en la gramática vulgar" (3).

A finales de siglo se produce el cambio de la ciencia lingüística y es cuando el comparativismo, según Lázaro Carreter, "atesta sus más rudos golpes a la concepción logicista del lenguaje".

Durante el siglo XIX, tras la aparición de la Lingüística, se van a producir importantes cambios en el estudio del lenguaje, con las consiguientes repercusiones en la didáctica de la lengua materna. Las investigaciones de Grim (1819), Bopp (1833-1849), Díez (1836-1838), Curtius (1852), Schleicher (1860) y, más tarde, los de Saussure son decisivas en el nuevo rumbo que toma el estudio de la lengua.

Pero, como vamos a ver, en España no ha habido, en relación con otros países como Francia e Italia, mucho interés por los estudios sobre la enseñanza de la lengua. El libro de J. de Caso, La enseñanza del idioma (Lib. de J.A. Bastinos, Barcelona, 1889, 225 págs.) es la primera síntesis que aparece en España sobre el problema y recomienda que la enseñanza del idioma ha de tener por base la práctica, debe fundarse en un sistema de ejercicios que adiestren al que aprende en el uso de la lengua, y sobre la teoría indica que nace de la reflexión sobre ese uso y en él tiene su destino inmediato, puesto que a dirigirlo se consagra.

Hasta el año 1922 no aparecen más trabajos sobre la didáctica de la lengua nacional que los de A. Castro. Sus publicaciones, La enseñanza del español en España (Edit. V. Suárez, Madrid, 1922) y Lengua, enseñanza y literatura (Edit. V. Suárez, Madrid, 1924), constituyen una fuerte posición crítica contra las aberraciones de una enseñanza del idioma a través de un erróneo gramaticalismo. Por ello afirma: "Instruid sobre el lenguaje antes de enseñar gramática". Sus consideraciones sobre narraciones orales,

corrección de vulgarismos, sus opiniones ante el problema del bilingüismo son, a pesar de la distancia del tiempo, muy actuales.

Otros trabajos igualmente importantes han sido el de L. Brackenbury, La enseñanza de la gramática (Ediciones de la Lectura, Madrid, 1922) y el de S. Fernández Ramírez, La enseñanza de la Gramática y la Literatura (Edit. Espasa Calpe, Madrid, 1941. De esta misma obra ha aparecido recientemente una edición de J. Polo en Arco Libro, S.A., Madrid, 1985).

Los estudios de A. Zamora Vicente: "Sobre la enseñanza de la Lengua y Literatura nacionales", Revista Nacional de Educación, núm. 36, 1943; S. Gili Gaya: "La enseñanza de la Gramática", Revista Nacional de Educación, núm. 2, 1952 y "La lengua nacional en la Enseñanza Media", Revista Nacional de Educación, núm. 46, 1956; A. Maíllo: "La enseñanza de la Gramática", Bordón, núm. 33, 1953; Lázaro Carreter: "La lengua y la literatura en la Enseñanza Media", Revista de Educación, I, 2, 1952; González Nieto: La enseñanza de la Gramática, Salamanca, Anaya, 1980, entran dentro de la inquietud por aportar soluciones a la enseñanza de nuestra lengua en el Bachillerato.

De todas formas, en el capítulo III de nuestra tesis trataremos de analizar estos trabajos y otros más recientes para que así se puedan valorar y comparar las distintas conclusiones a las que han llegado los estudiosos de la didáctica de la lengua materna en nuestro país.

Pero la escasez de estudios científicos sobre el tema es un hecho incuestionable y ello nos lleva a señalar la necesidad de que estas investigaciones sobre la enseñanza de la lengua y, concretamente, en el Bachillerato se hagan observando los problemas reales que surjan del aula y en coordinación con los otros ciclos de la enseñanza: la EGB

y la enseñanza superior. Si en España no ha existido una tradición de estudios sobre esta importante cuestión sí ha habido personas que se han dado cuenta de su importancia. Por consiguiente, avanzar en este terreno y ponerse a la altura de países como Francia e Italia, que tanto se preocupan por la enseñanza de la lengua nacional, es algo urgente si queremos que los jóvenes de la Enseñanza Media conozcan de la manera más completa y apropiada su lengua materna, ya que, como ha señalado acertadamente G. Rojo, "la lengua materna es el circuito por donde circulan todos los conocimientos" (4).

Un trabajo especialmente interesante es el artículo de D. Alonso "Sobre la enseñanza de la Filología española", Revista Nacional de Educación, 1941. Las conclusiones de D. Alonso son bastante claras. Para él -en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua- enseñanza universitaria, segunda enseñanza y escuela no son entes distintos, sino partes de un mismo organismo. Las siguientes palabras del eminente filólogo han de ser tenidas muy en cuenta para mejorar en el presente la enseñanza de la lengua materna: "No hay triaca particularista para la educación nacional: basta ya de fórmulas a base de Universidad o a base de escuela. El mejoramiento de nuestra educación exige el mejoramiento contemporáneo y conjunto de todos sus miembros. 'Investigación-Universidad-segunda Enseñanza-escuela' es una serie articulada, que nutre con un movimiento linear de ida y vuelta: herido o mejorado cualquiera de sus miembros, y habréis herido o mejorado el conjunto; pero no salvaréis el todo sino salvando todas y cada una de sus partes" (5).

Estas palabras son tan válidas como prácticas, ya que consideramos que para la didáctica de la Lengua española en el Bachillerato mejore es necesario que exista, previamente, una estrecha colaboración con la EGB, por un

lado, y la Universidad por otro.

Últimamente un gran número de profesores de Lengua española de los distintos niveles educativos nos venimos quejando con razón del progresivo empobrecimiento de los recursos expresivos, tanto orales como escritos, del progresivo deterioro de la ortografía y de la falta de creatividad. Este hecho está ahí, es real y hay que reconocerlo.

Pero, ¿dónde está la solución al problema? Esta tiene que existir, porque la noble tarea de la enseñanza siempre tiene abiertas las puertas a la esperanza y una parte de esa esperanza hay que buscarla, precisamente, en la intensificación de la coordinación entre los diversos ciclos educativos.

La aplicación de los principios de la teoría lingüística en los cuestionarios oficiales es algo que se ha hecho desde la postura coherente que significa el proceso de modernización de las diversas disciplinas lingüísticas: fonética, fonología, morfosintaxis y semántica y su correspondiente metodología. Por consiguiente, la incorporación de tales principios de la lingüística estructural, funcional y generativista no puede ser un obstáculo para la enseñanza de la lengua, sino, más bien, un estímulo; pero siempre recordando el axioma didáctico: todo ejemplo con su teoría, toda teoría con su ejemplo.

Por ello, debería eliminarse el exceso de teoría para que los alumnos realicen frecuentes ejercicios prácticos de ortografía, morfosintaxis y léxico tanto sobre textos escritos como sobre textos orales.

G. Díaz Plaja en El lenguaje escribía: "Lo primero el lenguaje: lo vivo. Y la teoría gramatical, reducida al mínimo" (6).

"Hablar y expresarse no es algo que se nos da al nacer, es algo que debemos procurarnos con nuestro esfuerzo", ha escrito F. Lázaro Carreter (7).

La enseñanza de la lengua requiere que profesores y alumnos coordinemos el esfuerzo para conseguir que su conocimiento y perfeccionamiento constituyan no un esfuerzo desaprovechado y una tarea ingrata sino un modo de hacer más íntima la vivencia que nos rodea.

Así, G. Torrente Ballester manifestaba: "Lo que hace falta es que la gente sepa la lengua, la sintaxis y sepa la morfología y sepa hablar, y esto que lo sepa a fondo. Y luego la gramática científica, la gramática moderna, los problemas dejarlos para la Universidad" (8). Por eso, como dice F. François: "Adquirir una lengua es adquirir los hábitos inconscientes de comunicación propios de una comunidad dada. En esto estriba la diferencia entre saber algo sobre una lengua y saber lengua" (9).

Desde hace años el profesorado de Lengua española de Bachillerato viene observando que la enseñanza de la asignatura no ofrece buenos resultados y, en consecuencia, ha empezado a preocuparse seriamente por el tema. Esto lo demuestra la organización de los Simposios anuales para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato.

La búsqueda de una metodología activa y realista parece ser que es uno de los fines que persigue el profesorado. Se ha tomado nota de los fallos que conllevaba la enseñanza tradicional de la lengua materna, pero asimismo también se han estudiado los defectos acumulados con la puesta en funcionamiento de las nuevas orientaciones de la lingüística. La aplicación de estas teorías a la enseñanza en el BUP no ha sido lo suficientemente pedagógica y en lugar de aprovechar las acertadas innovaciones de estas corrientes -por otra parte, tan necesarias-, creó

un falso clima de optimismo y la nueva terminología ni se adaptó ni se unificó de la forma debida, creando, entre los alumnos y los propios profesores, el confusionismo, en lugar de haber creado una metodología coherente y organizada que resolviera las insuficiencias y fallos anteriores en la didáctica de la asignatura.

Las siguientes palabras de Sánchez Márquez son bien elocuentes: "En el primario y secundario se impone uniformidad de criterios al elegir textos de gramática y al imponerlos a los alumnos. Los profesores debemos pretender ser de utilidad a los alumnos y de ninguna manera farolear nosotros mismos de que sabemos y estamos al último grito de la moda en gramática, lo cual como ocurre en otros campos no es lo mejor" (10).

Sobre este problema de la terminología ha escrito G. Salvador: "Los lingüistas, que deberíamos dar -por nuestro oficio- ejemplo de buen sentido en las cuestiones terminológicas, hemos conseguido crear el caos más notable en el panorama, de por sí caótico, que suelen ofrecer al respecto las llamadas disciplinas humanísticas y que tal vez sea una de sus características más acusadas frente a la precisión terminológica de que hacen gala las llamadas ciencias de la naturaleza o ciencias por antonomasia" (11).

Si con frecuencia nos hemos quejado de las lagunas que presentaba la enseñanza tradicional de la asignatura Lengua española en la Enseñanza Media, por haberse reducido esta casi exclusivamente a la gramática (morfología y sintaxis) y haberse olvidado o relegado aspectos tan importantes como la fonología, la semántica y la consideración sociológica de la lengua, convendría que, ahora que todos conocemos estos defectos, no cayéramos en otros parecidos.

Gili Gaya argüía lo siguiente: "La gramática como

disciplina docente ha sufrido profunda crisis en este siglo. Fue, en otro tiempo, como es sabido, no sólo el eje de la enseñanza del idioma, sino también la base general de la educación. La gramática era, según la venerable definición académica, 'el arte de hablar y escribir correctamente'. La experiencia demostraba, sin embargo, que el arte de la expresión oral y escrita no siempre guardaba relación con el saber de las leyes morfológicas y sintácticas del idioma" (12).

Por ello, si hemos aprendido los fallos de una enseñanza excesivamente gramatical y normativa hay que conseguir que las nuevas aportaciones de la Lingüística y, concretamente, de la Lingüística aplicada, consigan mejorar con gran efectividad la enseñanza de la asignatura Lengua española, coordinando la teoría y la práctica, fomentando esta última.

Con esta orientación práctica tendrán razón de ser en la enseñanza los principios básicos de la lingüística estructural y que, a continuación, recordamos:

1. La lingüística es descriptiva
2. La lingüística da prioridad a la descripción sincrónica
3. El lenguaje se concibe como la conjunción de la lengua (modelo general y constante para todos los miembros de una colectividad lingüística) y el hablar (materialización de ese modelo en cada miembro de la colectividad lingüística).
4. El lenguaje es ante todo un fenómeno oral.
5. El lenguaje es un fenómeno social.
6. El lenguaje es un sistema de signos.
7. La lengua es una forma, no una sustancia.
8. La lengua es una estructura, de ahí que en ella todo es función

9. La lengua es un sistema de contrastes.
10. El lenguaje es un sistema de sistemas.

Estos principios, netamente diferenciadores de los tradicionales, deben ser un instrumento válido para la consecución de un método activo que, de verdad, ponga en práctica unos esquemas tanto teóricos como prácticos que permitan mejorar sustancialmente la enseñanza de la lengua materna.

Una reflexión rápida sobre estos postulados nos hace ver que las ventajas de su aplicación son muchas. Considerar la lengua como una estructura sistematizada y ordenada en diversos planos: fonético-fonológico, gramatical y léxico-semántico y hacernos ver la consideración del lenguaje como fenómeno oral y social son hechos favorables y que han tenido una clara influencia en la enseñanza. Gracias a estas aportaciones hemos podido superar las concepciones logicistas y plenamente gramaticales de la gramática tradicional, concediendo la importancia que tienen a la fonética y a la fonología y al plano léxico-semántico, tan olvidado anteriormente.

Pero, para que todo este planteamiento sea válido, es fundamental que tengamos muy en cuenta y conozcamos el medio sociocultural y geográfico del alumno y su propia lengua.

Es necesario que el alumno conozca los diversos registros lingüísticos y llegue, gradualmente, por propia convicción a la lengua estándar o "ejemplar", como la llama E. Coseriu.

Y es que, como considera D. François, "una buena parte de lo que se podría llamar cultura lingüística se basaría en la habilidad para pasar de un nivel de lengua a otro, según las situaciones, en la adaptabilidad lingüis-

tica del hablante (13).

Por ello, podemos hacer ya una serie de reflexiones que desarrollaremos, detenidamente, en esta tesis doctoral para aplicarla a la enseñanza.

- Prestar una especial atención a la lengua hablada y profundizar en el estudio de los textos orales.
- Programar actividades y ejercicios sobre textos escritos no literarios.
- Estudiar con los alumnos la diversidad de los registros lingüísticos y las variedades sociales, geográficas y estilísticas de la lengua.
- Ordenar la metodología de forma que cada una de las partes de la lengua sea tratada con la misma atención y, de esta manera, no queden olvidadas partes tan importantes como la fonología y la semántica.
- Coordinar la teoría y la práctica de tal manera que se elimine la excesiva teorización y se potencie la parte práctica para que el alumno al terminar la Enseñanza Media posea una correcta expresión tanto oral como escrita.

Otros aspectos que deberíamos desarrollar son: llevar a cabo una coordinación interdisciplinar para que todos los profesores colaboren en la noble tarea de mejorar la expresión de nuestros alumnos de primero de BUP y los mismos alumnos nos indiquen los principales defectos que tienen en el uso de la lengua. Todas estas reflexiones e ideas son, sin duda, el resultado de la investigación de la Lingüística aplicada.

Un estudio de la metodología de la asignatura de Lengua española como P. Álvarez de Miranda (14) ha programado entre los alumnos una encuesta que responde a las siguientes preguntas: ¿Cómo crees que es, en general, tu dominio de la lengua española? ¿Encuentras mayores dificultades para la expresión oral o para la escrita? ¿Cuáles

son los principales defectos o problemas de tu empleo de la lengua por lo que se refiere a la expresión escrita? ¿Cuáles son los principales defectos o problemas de tu empleo de la lengua por lo que se refiere a la expresión oral?

¿Qué opinas sobre la acentuación? ¿Consultas con frecuencia un diccionario de la lengua española para las dudas que puedan surgirte? ¿Crees que está bien adecuada a tus necesidades la enseñanza que has recibido? ¿Cómo juzgarías el uso que hacen de la lengua tus profesores (no sólo los de lengua, sino los de cualquier asignatura)?

El profesor P. Alvarez de Miranda hizo esta encuesta entre los alumnos de cuatro centros, seleccionando centros públicos y privados y distintas clases sociales, y sus conclusiones fueron: un conocimiento claro de la realidad lingüística de nuestros alumnos nos ayudará al planteamiento efectivo de una programación útil y de una metodología eficaz para la solución de los diferentes problemas que presenta la didáctica de la asignatura de Lengua española.

Investigadores como J. Fernández-Sevilla consideran fundamentales en la enseñanza de la Lengua los siguientes factores: a) El objeto de enseñanza (la lengua) y sus características internas y externas; b) El fin que la enseñanza se propone y el nivel en que la enseñanza haya de llevarse a cabo; c) El material humano que ha de recibir la enseñanza (los alumnos), en el que hay que valorar la actividad hacia el aprendizaje, el nivel y la calidad de sus conocimientos, el medio cultural en que se desenvuelven (15).

De esto podemos deducir que el conocimiento minucioso del entorno socio-cultural del alumno es necesario para el éxito de la programación. Este factor sociocultural

es algo que no tuvo en cuenta la gramática tradicional, con el consiguiente perjuicio para la enseñanza de esta asignatura, porque es obvio que no se puede explicar esta disciplina lo mismo en el medio rural que en las ciudades y en un centro donde los alumnos posean un registro lingüístico elevado y culto. Hay que partir, en el medio rural, de las peculiaridades expresivas del entorno y hacer que el alumno llegue a la lengua estándar progresivamente y sin que vea menospreciadas las características lingüísticas de su habla. Hay que tener en cuenta que muchos alumnos de Bachillerato no tienen a su alcance las condiciones idóneas para poderse dedicar plenamente al estudio y a la lectura, y esto repercute en su competencia expresiva y lingüística.

Por ello, es importante que el alumno conozca el funcionamiento de la norma lingüística, y no para que siga la rigidez de la gramática tradicional -en la que se han basado muchos de los manuales de Lengua española de Bachillerato- sino para que partiendo de sus propias peculiaridades expresivas y de las que hay en su comarca, población o ciudad, sepa eliminar los posibles vulgarismos, las malas construcciones sintácticas, los errores morfológicos, la pobreza de vocabulario, la utilización de chichés o muletillas y las diversas anomalías que puedan presentarse en su registro.

Pero no por eso el profesor deberá caer en las intransigencias puristas de otro tiempo, menospreciando las variedades y modalidades lingüísticas tan claramente reflejadas en el artículo 3º de la Constitución, ya que, como precisa M. Alvar (16), la existencia de variantes es muestra de que la vida fluye, lo que conlleva una clara referencia al hecho de la "variación lingüística" en la lingüística teórica.

Siguiendo con el problema y con la necesidad de que los alumnos conozcan la complejidad lingüística de España -otro aspecto que ha pasado desapercibido o, al menos, no ha sido tratado con la profundidad que merece en los manuales tradicionales de Lengua española para Bachillerato-, escribe G. Díaz-Plaja: "Millones de españoles -y de hispanoamericanos- desconocen la complejidad lingüística de España, por la sencilla razón de que nadie se ha preocupado de enseñársela. Los libros de Gramática, a los que parece obligada la transmisión de este conocimiento, se refieren no sólo a la lengua común, sin que haga apenas mención de otras lenguas que comparten con el castellano el ámbito peninsular" (17).

El alumno debe conocer la lengua como una estructura en sus diversos planos y también debe conocer perfectamente la realidad lingüística de España, tan ligeramente tratada en muchos manuales emparentados con la gramática tradicional, y tener muy claros los conceptos de lengua, dialecto y habla, para que no se dé el caso de las consabidas confusiones.

Autoridades como F. Lázaro Carreter han escrito que la finalidad de los esfuerzos que el sistema docente ha de realizar para defender la unidad del español, no debe ponerse en un esfuerzo inútil de uniformar los usos lingüísticos orales. Para él pretender unificar la lengua oral sería proceder contra natura, ya que tan importantes como los anhelos unitarios, más fuertes aún son los que tienden a preservar lo individual, lo propio, aquello que nos vincula a la tierra y a nuestra gente, porque el objetivo primero de la clase de lengua ha de ser dotar de recursos a los escolares para la expresión variada de cuanto quieran decir. Los profesores y alumnos -manifiesta F. Lázaro Carreter- han de estar menos sometidos a los programas gramaticales, y más libres para poner en prác-

tica una auténtica pedagogía del idioma, de tal manera que enseñar y aprender español no tenga que ser enseñar y aprender cosas relativas al idioma, sino enseñar y aprender a servirse de la lengua española (18).

Estas consideraciones nos sirven para que superemos, una vez más, los principios tradicionales, se le conceda la importancia que realmente tiene al estudio de la lengua oral en su diversidad de registros y enseñemos a los alumnos la teoría imprescindible para que esta se adapte y sirva a la práctica, que es la que ciertamente enseña a los alumnos a aprender a servirse de su lengua.

Es este un reto que tenemos que plantearnos y por ello, al mismo tiempo, constituye uno de los objetivos de esta tesis doctoral: criticar los programas y abrirlos a una orientación más pedagógica y más práctica, sin que ello vaya reñido con la explicación de una teoría sólida y asequible al alumno; pero en la asignatura de Lengua española ya hemos aprendido que la teoría sin el apoyo de la práctica no conduce a nada y sobre todo sin el apoyo de una práctica variada, estructurada y adecuada.

Además, hay que conseguir, como se ha hecho últimamente en algunos manuales, que la práctica abarque tanto a los textos orales como a los textos escritos y que estos últimos no sean sólo literarios sino también jurídicos, administrativos, periodísticos, publicitarios, científicos, técnicos, etc.

Los profesores de Lengua española tenemos la gran responsabilidad de que la formación de los alumnos sea cada vez más completa a través de la enseñanza de esta asignatura que indudablemente es la que puede dejar en ellos una huella indeleble para comprender mejor el mundo que les rodea.

La dificultad que siempre conlleva la enseñanza de la lengua materna -en cualquier nivel educativo- y el consiguiente deterioro que se observa tanto en la expresión oral como escrita junto al uso descuidado de la lengua como instrumento de comunicación nos ha llevado a pensar en este trabajo de investigación, que pretende recoger las diversas orientaciones sobre enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato durante el siglo XX.

Un defecto significativo que hemos tenido que superar, con gran voluntad, casi todos los profesores de Lengua española de Bachillerato, ha sido la falta de una mínima preparación didáctica, ya que en las Facultades de Letras antes y de Filología ahora no ha habido una asignatura que nos proporcione esta preparación, y, de este modo, ^{tras} aprobar las oposiciones a cátedra o agregaduría de Bachillerato, hemos llegado al aula con una gran preparación teórica pero con muy poca práctica y con escasa formación en la didáctica del idioma.

El profesor ha de tener una gran preparación científica, pero esta debe ir acompañada de unos claros conocimientos pedagógicos que le permitan explicar la teoría y programar la práctica de la asignatura de la manera más apropiada y beneficiosa para sus alumnos.

Las relaciones entre lenguaje y conocimiento han sido tratadas por A. Schaff. Estas opiniones resultan enormemente sugerentes para destacar la especial importancia que tiene la enseñanza de la lengua. "El pensamiento y el uso del lenguaje -dice A. Schaff- se deben concebir como dos partes de un proceso único del conocimiento de sí mismo, y la comunicación de los resultados de este conocimiento a los demás" (19).

Nada más necesario, pues, que seguir trabajando en la investigación de la didáctica de la lengua materna,

en la búsqueda de un método que permita a los profesores y a los alumnos disponer de las innovaciones más actuales para llevar a cabo su labor.

"El problema del papel activo del lenguaje en la actividad intelectual del hombre se puede concebir de dos formas, según cómo se conciba esa actividad; como problema del papel del lenguaje en el pensamiento, o como problema del papel del lenguaje en el conocimiento humano" (20), piensa A. Shaff.

Estas relaciones constituyen una forma de manifestación que debe ser encauzada en la enseñanza de la lengua materna, como medio eficaz para llevar el conocimiento del lenguaje a los alumnos de estos niveles medios.

Estas relaciones sirven, asimismo, para realzar la función fundamental de la asignatura de Lengua en el sistema educativo, ya que de nada serviría el progreso en otras materias si en la de lengua materna no se consiguen resultados óptimos.

J.L. Martín Nogales, catedrático de Bachillerato de Lengua y Literatura españolas, considera que una programación sistemática, por parte del seminario de Lengua y Literatura exige: "Abarcar la práctica de las diversas clases de escritos".

"Es preciso -manifiesta este profesor- que el alumno se familiarice con el papel y el bolígrafo, que adquiera soltura para expresar por escrito sus ideas, que aprenda a transformar, con rapidez y precisión, los pensamientos en letra impresa. Y esto se consigue arraigando en él el hábito de la escritura" (21).

Pero nosotros queremos insistir lo suficiente en que, de una vez por todas y para siempre, debe superarse esa

etapa en la que los comentarios de textos y las explicaciones de las clases de Lengua española se basaban sólo en textos literarios, y aunque en los programas actuales de Primero de BUP y de COU, sobre todo de COU, el cambio ha sido un hecho, luego a la hora de la verdad no se profundiza todo lo que es necesario en esa variedad textual, cuyo conocimiento resulta tan práctico y tan útil a los alumnos, y de esta manera hemos conocido casos de de Institutos de diversas provincias donde se elimina el estudio de todos estos textos escritos no literarios y se dedica el curso al estudio de la morfosintaxis, siendo aplicada casi enteramente la teoría a textos literarios. Ello significa seguir un camino equivocado, porque no es esa la mejor manera de que el alumno llegue a la Universidad dominando el conocimiento de su propia lengua, ya que aprender a hablar, a leer y a escribir es un objetivo de la enseñanza de la lengua en el Bachillerato. Y ello para evitar lo que afirma M. Seco: "Seamos realistas: ¿para qué queremos que nuestros estudiantes aprendan gramática, si vemos que nuestros bachilleres no saben escuchar, ni hablar, ni leer, ni escribir? Defender -como hacen algunos- el conocimiento de la gramática como un saber necesario a toda persona culta no tiene sentido si ese conocimiento no está apoyado sobre la base de un dominio sólido de la lengua" (22).

Otro aspecto que debe mejorarse en la enseñanza de la lengua es el comentario de textos. Su presencia en cualquier metodología y en cualquier programación es inquestionable, ya que una buena didáctica de esta disciplina en el Bachillerato debe partir del estudio comentado de los textos, pero tanto escritos como orales, a diferencia de la gramática tradicional en la que el comentario de textos se basaba solamente en textos escritos y literarios, salvo raras ocasiones. El comentario de textos debe extenderse a cualquier manifestación escrita o hablada, sea esta literaria o no, culta o no, porque sólo de esta

manera el alumno podrá identificar los diversos registros y aprenderá, sin imposiciones, a distinguir lo que en lengua es correcto de lo que no es correcto para llegar a la norma general.

"La escuela ha terminado por conceder tal preeminencia a lo escrito que ha olvidado totalmente que la lengua es en primer lugar y ante todo un fenómeno oral", considera H. Huot (23). Por ello, los conocimientos de fonética y de fonología deben desempeñar un papel importante en la técnica del comentario de textos, conjuntamente con los de morfosintaxis y léxico.

"Toda la enseñanza de la lengua y literatura debe girar en torno a un texto", escribe Lázaro Carreter (24). El comentario de textos para él es una técnica integradora que permite sistematizar conocimientos en la aprehensión y en la exposición. Permite engarzar los hechos lingüísticos con los literarios y los histórico-artísticos en general, ofreciendo un amplio panorama de la cultura humana en relación con el texto estudiado. El éxito de su aplicación a la enseñanza de la lengua está fuera de toda duda.

En España la enseñanza, como señala A. Carballo Picazo (25), salvo rarísimas ocasiones, ha descansado en la memoria, en los datos o en la lectura impresionista de los textos, y todos sabemos que lo esencial es la obra en sí misma y su lectura. Por eso, el comentario de textos tiene que favorecer la lectura.

Hacia 1955 empieza a hablarse oficialmente del comentario de textos, celebrándose, en el verano de ese año, en Madrid, Pamplona, Santander y Sevilla, organizadas por el Centro de Orientación Didáctica, las primeras reuniones de Lengua y Literatura españolas, con la finalidad de estudiar la metodología de dicha asignatura en el Bachille-

rato. Fruto de estas reuniones fue la publicación de la Guía didáctica de la Lengua y la Literatura españolas en el Bachillerato (26), donde se analiza una metodología para el comentario de textos. Sin embargo, es el libro de Lázaro Carreter y Correa Calderón Cómo se comenta un texto literario (27) el primer trabajo serio que intenta ofrecer un claro esquema de la técnica y la aplicación didáctica del comentario de textos.

Hay que inculcar a los alumnos que para cultivar su propia sensibilidad y para dominar mejor su lengua materna es necesario que lean, escriban y escuchen y comenten las diversas clases de textos, tanto orales como escritos. En este punto insistiremos bastante a lo largo de nuestro trabajo porque creemos que una de las claves para que se renueve la enseñanza de esta asignatura es precisamente la de estudiar en las clases cualquier tipo de textos y no sólo los literarios.

Así, en la Guía didáctica... se afirma: "Explicar un texto es, en cierto modo, rehacer con los alumnos el proceso de creación seguido por el autor. Con este ejercicio tratamos de mostrarles los sentimientos, la intención, la idea del escritor, y dar razón de cómo se ha expresado formalmente" (28).

Esto lo consideramos acertado, pero lo que constituye y ha constituido mucho tiempo un error, como tendremos ocasión de ver en los propios manuales de Lengua española, es creer y hacer creer que el comentario de textos tiene que basarse casi necesariamente en textos literarios, olvidando, por consiguiente, el estudio de los textos orales y de los textos escritos no literarios.

Por ello nuestro trabajo pretende poner remedio a este planteamiento y aportar soluciones a la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato.

Consideración tradicional y moderna
de la enseñanza de la lengua materna

Importantes diferencias separan el enfoque tradicional y moderno de la enseñanza de la lengua materna.

La gramática tradicional tiene una clara influencia filológica y su objetivo es el estudio de los textos escritos y muy particularmente los literarios, sin que tenga ninguna preocupación por la lengua oral. Este es ya un aspecto en el que la gramática tradicional se diferencia de la consideración moderna de la enseñanza de la lengua materna, ya que esta sí concede una gran importancia a la lengua hablada.

Otra característica que se refleja en la enseñanza tradicional es la dimensión normativa de la gramática, ya que esta se presenta como "el arte de hablar y escribir correctamente una lengua".

Las siguientes definiciones de gramática nos pueden demostrar con claridad esta dimensión normativa:

"La gramática de la actual lengua castellana no es otra cosa que el conjunto ordenado de las reglas de lenguaje que vemos observadas en los escritos o conversaciones de las personas doctas que hablan el castellano o español" (29).

"La gramática de una lengua es el arte de hablar correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el que habla la gente educada" (30).

"Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente. Propónese, por tanto, enseñar a conocer el valor y oficio de las palabras, el modo de formar con ellas oraciones y el de pronunciarlas o escribirlas" (31).

"La gramática, que se define como 'el arte de hablar y escribir correctamente', tiene por objeto el conocimiento de las relaciones que se establecen entre los elementos del lenguaje (las palabras) de forma natural y sin la intervención del raciocinio ni de

las voluntades individuales, así como de las reglas que el uso ha establecido" (32).

"Gramática: Rama de la lingüística que trata de las clases de palabras, de sus accidentes o flexiones y de sus funciones o relaciones dentro de la oración (33).

Estas definiciones de gramática, que J. Tusón recoge en su libro Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios (34), pueden resultarnos muy esclarecedoras para saber cuál ha sido la línea que ha seguido la enseñanza de la lengua materna en nuestro país, durante bastante tiempo y hasta fechas relativamente recientes.

Y así, la Lengua española en el Bachillerato, como tendremos ocasión de ver en el análisis de los manuales, se ha estudiado bajo la irresistible influencia de esa dimensión normativa, sin tener en cuenta los hechos lingüísticos desde una consideración descriptiva, sin estudiar la lengua como un sistema y una estructura organizada de signos, ni bajo el aspecto de la forma y la sustancia.

Por eso, no nos puede extrañar nada que en esa consideración tradicional fuera la gramática (morfología y sintaxis) el centro en torno al cual giraba la enseñanza.

Esto nos lleva a la conclusión de que en esta enseñanza tradicional de la lengua no había un método, ni, en consecuencia, unas mínimas orientaciones metodológicas, salvo las honrosas excepciones que se producen.

Con el Curso de Lingüística General de F. de Saussure (35), aparece el estructuralismo y empiezan a reflejarse en la enseñanza de la lengua materna los siguientes principios:

- Prioridad de la lengua hablada sobre la lengua escrita.
- Distinción entre lenguaje, lengua y habla.
- La consideración de la lengua como un sistema organizado de signos.
- Diferencia entre sincronía y diacronía.

La aplicación de estos principios resultó muy ventajosa y condujo a la búsqueda de un método que no existía para la enseñanza de la lengua materna y a la motivación por la investigación en este campo.

La significación de la ausencia de método en las gramáticas tradicionales es comentada así por J. Tusón: "Las gramáticas tradicionales no se autojustifican, por lo general; establecen qué es la gramática: 'arte de hablar y escribir correctamente una lengua', y enuncian sus divisiones (ortografía, prosodia, morfología y sintaxis) y en el apartado morfológico enumeran cuántas son las partes de la oración. Pero lo que suele destacar como ausencia es una declaración previa en la que se establezca el método que adoptan 'para la clasificación de estas partes de la oración'" (36).

Este espíritu y esta influencia se prolonga casi hasta nuestros días en los libros de texto, y la redacción de los manuales de Lengua española de Bachillerato ha estado basada en esta orientación tradicional casi hasta el Plan de estudios de 1975.

Esta tendencia de los manuales, basados en la tradición, a seguir una estrecha concepción normativa de la lengua que relegaba el estudio de la lengua oral, que confundía los conceptos de fonética y de fonología, que no consideraba la influencia de los factores geográficos, sociales y estilísticos en la lengua, que no aludía, en

lo más mínimo, al concepto de registro lingüístico, que no tenía en cuenta el entorno del alumno y su reflejo en la enseñanza de la lengua, que no atendía a la rica complejidad lingüística de países como España, que no mostraba apenas preocupación pedagógica y que se centraba fundamentalmente en la gramática, no podía aportar muchos beneficios a la didáctica de nuestra lengua.

Pero estos defectos se acentúan, primordialmente, cuando nos referimos a la comparación entre la atención que se presta a la lengua escrita y a la lengua oral.

"Pretender regular el habla a partir de los textos literarios se nos antoja hoy abusivo y radicalmente inadecuado. Además, los autores propuestos como modelos pertenecían a etapas alejadas en el tiempo (Cervantes, Quevedo, Góngora, etc.) y esto muy dudosamente podía servir para los usos orales, ya que no es legítimo considerar las manifestaciones literarias como muestra genuina del lenguaje, entre otras cosas porque las condiciones de elaboración y el grado de artificiosidad de la literatura no se corresponde con la producción, generalmente espontánea, del lenguaje hablado", afirma J. Tusón (37).

Esta insistencia en el abuso de los textos literarios en los manuales que siguen los principios de la gramática tradicional se debe a que este factor y este hecho constituyen una de las más claras diferencias entre lo que entendemos por la concepción tradicional y la concepción moderna en la enseñanza de la lengua materna.

La confusión de los conceptos de fonética y de fonología o, en su caso, la no aplicación a la enseñanza de los mismos es otro factor igualmente diferencial.

Empleados corrientemente en el siglo XIX para designar la ciencia de los sonidos del lenguaje, ambos términos

-fonética y fonología- habían sido aplicados por los neogramáticos a dos objetivos diferentes: el primero al estudio descriptivo, el segundo al estudio histórico de los sonidos", escribe J.A. Collado en su Historia de la Lingüística (38).

En el Plan de estudios de 1975 es cuando empieza, a través de la redacción de los nuevos manuales, a aclararse la diferenciación entre ambos conceptos y también cuando el plano fonético-fonológico comienza a ser analizado, en su relación con los otros planos lingüísticos, en la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato, porque con la entrada del nuevo plan de estudios ya se tiene bien claro que la fonética es el estudio de los elementos fónicos en sí, en su realidad de fenómenos físicos y fisiológicos, y puede definirse como la ciencia del plano material de los sonidos del lenguaje humano, mientras que la fonología es la disciplina lingüística que se ocupa del estudio de la función de los elementos fónicos de las lenguas, es decir, que estudia los sonidos desde el punto de vista de su funcionamiento en el lenguaje y de su utilización para formar signos lingüísticos (39). Definiciones y diferencias que, como es sabido, dejó muy claras Trubetzkoy y el profesor Alarcos aplicó al español (40).

La consideración de los factores sociales y geográficos del entorno en el que vive el alumno es otro aspecto que está empezando a tenerse en cuenta en la enseñanza de la lengua materna y que en el modelo tradicional se ignoraba casi completamente.

Y ello constituye, desde nuestro punto de vista, otra de las diferencias actuales entre una y otra concepción.

Sobre este particular, el profesor A. Quilis ha escrito: "En la programación de la enseñanza de la lengua materna se deberían tener en cuenta determinados factores

que habitualmente no se consideran o se consideran sólo intuitivamente. Uno de ellos es el conocimiento de la lengua de los alumnos: la investigación y la acción pedagógica en la enseñanza de la lengua serán eficaces sólo cuando se haya acometido el estudio de la lengua de los alumnos en los diferentes años escolares y se haya profundizado en su descripción" (41).

La importancia del medio socio-cultural y geográfico del alumno es un aspecto fundamental para la enseñanza de la lengua materna, e ignorarlo durante tanto tiempo ha constituido un grave error de grandes consecuencias para la didáctica de nuestra asignatura.

Otra diferencia importante entre ambas concepciones en la enseñanza de la lengua materna puede ser la distinta concepción de lo que debe ser la norma.

La gramática tradicional era definida como "el arte de hablar y escribir correctamente una lengua". Sobre ello el profesor Quilis hace unas interesantes reflexiones que van a servirnos para ver con claridad la distinta concepción que tienen de la norma la gramática tradicional y la lingüística moderna: "Sobre esta definición que considera a la gramática como el "arte de hablar y escribir la lengua" escribe A. Quilis: "En realidad, ambos aspectos estaban íntimamente unidos y al gramático le correspondería decir lo que era lengua y lo que debía ser" (42).

A continuación A. Quilis reproduce estas afirmaciones de O. Ducrot y T. Todorov (43): "Se justifica la conjunción de lo descriptivo y de lo normativo por medio de diversos argumentos. De diferentes giros posibles, el giro correcto sería el que:

- a) Concuerda con las costumbres generales de la lengua.
- b) Es susceptible de una justificación lógica.

- c) Tiene las raíces más profundas en la historia de la lengua (es necesario saber latín para hablar bien el francés)".

La afirmación de Quilis continúa de la siguiente manera: "Hoy 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 cuestiones de corrección en todos los niveles de la lengua" (44).

Y esto, aplicado a la enseñanza de nuestra lengua en el Bachillerato, ha tenido consecuencias didácticas importantes, porque, hoy en día, a ningún profesor se le ocurre suspender a un alumno porque cecee o sesee o no pronuncie la /d/ intervocálica, ya que se conoce en la teoría y en la práctica el concepto de registro lingüístico y la importancia de los diversos niveles del lenguaje en esa didáctica, y el profesor lo que hace -o debe hacer- es conducir al alumno a la lengua estándar, partiendo del conocimiento de las peculiaridades lingüísticas del registro de sus alumnos.

Luego, en el distinto concepto y aplicación de la norma y en la consideración del factor socio-cultural, tenemos ya otros elementos de clara diferencia entre la concepción tradicional y moderna de la enseñanza de la lengua materna, pues, como dice Ch. Marsellesi: "Existe una unidad profunda de lo lingüístico, es decir, de la actuación de los niños en situación escolar, y de lo extralingüístico, es decir, de la pertenencia de los niños y de sus padres a una clase social económicamente caracterizada, y por ello mismo, la más frecuente culturalmente definida" (45).

En esta otra cita se insiste sobre la necesidad de reflexionar seriamente sobre la enseñanza de la lengua materna.

Es esta una insistencia en la necesidad de que los profesores de lengua materna conozcamos, lo mejor posible, la lengua de nuestros alumnos y sus características.

En la concepción tradicional de la enseñanza de la lengua la realidad y la complejidad lingüística de España se han estudiado poco y mal; sin embargo, en la concepción moderna se está prestando atención a este aspecto y hoy casi todos los manuales lo tratan con gran extensión.

Podría ser, por consiguiente, el factor diatópico o geográfico otro de los elementos que señalen una diferenciación entre la concepción tradicional y moderna de la enseñanza de la lengua materna. Su ausencia en la primera -o, al menos, su escasa consideración- y su presencia en la segunda.

La influencia del factor psicológico es otro hecho que ha pasado continuamente desapercibido: "Pertenece a la psicología y a la sociología determinar las relaciones del individuo-alumno con sus microsociedades: familia y escuela. Es el medio familiar donde el aprendizaje de la lengua se efectúa", leemos en la Revue de langue française (46).

Por tanto, para conocer la lengua de nuestros alumnos hay que conocer el factor socio-cultural de su entorno, el factor diatópico y el factor psicológico. Pues bien, ha quedado demostrado que estos factores no eran considerados en la concepción tradicional de la enseñanza de la lengua materna, regida por una estrecha dimensión normativa.

"En la enseñanza secundaria, la formación de la mente

descansaba esencialmente en el estudio de las lenguas muertas y sobre todo del latín. El acceso a la reflexión gramatical pasaba por el estudio del latín, y el estudio de la lengua materna se hacía de cierto modo "en negativo", escribe Ch. Bouton en relación al francés-lengua materna (47).

Esto explicaría, en gran parte, ese rígido concepto de la norma en la gramática tradicional y esa defensa privilegiada de la lengua escrita frente a la lengua oral.

La distinta preocupación metodológica es otra característica que puede diferenciar las concepciones tradicionales y modernas en la enseñanza de la lengua materna.

"La enseñanza tradicional -de la lengua- se caracterizó, entre otras cosas, por la falta de métodos adecuados. Casi todo se reducía al aprendizaje memorístico de paradigmas y excepciones, de conceptos más o menos vagos y abstrusos. Sólo a partir de los movimientos estructuralistas la preocupación metodológica comienza a constituir tema de investigación independiente y ello desemboca en la creación de la Lingüística aplicada", manifiesta J. Fernández-Sevilla (48).

Es cierto que en los momentos actuales, al contrario que en el pasado, se trata de eliminar el absurdo memorismo en la enseñanza de la lengua y se trata de crear y despertar en los alumnos una actitud reflexiva sobre el hecho del lenguaje.

Además, se trabaja en la consecución de un método activo que dé solución a los problemas que tiene planteados la enseñanza de nuestra lengua.

Una de estas soluciones, como tendremos ocasión de ver, se busca, concretamente, en la Lingüística aplicada.

Y en lo que se refiere a la cuestión metodológica podemos ver cómo últimamente esta constituye un gran motivo de preocupación del profesorado de Lengua española y ello se demuestra en los Simposios, Congresos de Lingüística aplicada y Seminarios permanentes en los que el aspecto metodológico se analiza siempre con gran atención.

En este sentido, presentan gran interés los Documentos de trabajo de la Inspección de Bachillerato (49).

Queda claro, pues, que en el análisis de la cuestión metodológica existe una clara diferenciación entre ambas concepciones: tradicional y moderna de la enseñanza de la lengua materna.

Como creemos que ciertas diferencias entre estas distintas concepciones han sido muy bien analizadas por J. Fernández-Sevilla, seguimos por ello estas consideraciones suyas:

"La gramática tradicional se obstinó en explicar las lenguas desde la lógica y en identificar estructuras lógicas y estructuras lingüísticas. Es ahí donde radica uno de sus principales defectos. Por el contrario, el estructuralismo vino a representar una nueva concepción de los hechos lingüísticos desde consideraciones inmanentes. En el análisis y en la determinación de los fenómenos y de las categorías no se aceptan otras consideraciones que las que parten de la lengua misma, entendida como un sistema de elementos que forman estructuras" (50). Es larga la cita, pero también era conveniente reproducirla para que se vea con claridad la profundidad de esta nueva diferencia, diferencia que, como es lógico, se ha reflejado también en la enseñanza y, por ello, ahora la lengua se explica de una manera más ordenada y científica que antes.

Otra diferencia importante se puede descubrir en la

influencia de los conceptos de sincronía y diacronía. "Los manuales tradicionales dedicados a la enseñanza -dice J. Fernández-Sevilla (51), desconocen el nivel estrictamente sincrónico de la lengua, y las normas y reglas que proponen no siempre coinciden con la realización de la lengua hablada o escrita realmente en uso".

Actualmente la enseñanza de la lengua no sólo no desconoce el nivel sincrónico, sino que es al que concede más importancia y al que se aplica más la teoría, en detrimento del nivel diacrónico.

Esto se puede ver en cualquier manual actual de Lengua española de Bachillerato. Otra cosa, bien distinta, es si esta aplicación al nivel sincrónico se hace de la manera más correcta.

La siguiente diferencia entre las concepciones tradicional y moderna de la enseñanza de lengua materna se puede desprender del análisis de esta nueva consideración de J. Fernández-Sevilla (52): "La enseñanza tradicional dedicaba excesiva atención a aspectos secundarios, descuidando a cambio cuestiones importantes. En general, los manuales tradicionales se orientan más a evitar que se cometan errores contra la norma que a construir enunciados; pretenden enseñar más lo que se debe evitar que lo que se debe hacer".

Hoy la enseñanza de la lengua describe los hechos lingüísticos y no los prescribe y se lleva a los alumnos al registro culto mediante la reflexión y no mediante la imposición de la norma.

Ello no quiere decir que se atenta contra la norma, sino, simplemente, que se interpreta de una manera menos rígida.

En esto tiene mucho que ver la influencia en la enseñanza de la lengua materna de los métodos estructurales y generativo, que se proponen describir los hechos idiomáticos y abandonar la actitud normativa rígida.

Al alumno se le tienen que enseñar las características de los diversos registros lingüísticos, para que puedan superarse, definitivamente, los defectos más señalados de la gramática tradicional en su aplicación a la enseñanza de la lengua, es decir, la presencia excesiva en los programas de la gramática y el descuido o abandono de la fonética y del léxico.

La fonética y el léxico se estudian en la gramática tradicional, pero con una visión pobre y reducida y sin ninguna pretensión científica.

El cambio operado para que los distintos planos lingüísticos sean estudiados de forma equilibrada se debe, en gran parte, a la consideración de la lengua como un sistema y una estructura ordenada de signos, lo que, indudablemente, redundará de forma positiva en la didáctica de la asignatura.

Otro defecto de estos manuales tradicionales, como tendremos ocasión de ver, es que no favorecen la creatividad, la construcción de enunciados, oraciones y textos.

"Los manuales suelen limitarse a presentar de manera más o menos sistemática los diferentes tipos de oraciones principales y subordinadas, pero omiten las reglas que permiten combinar estos tipos para construir oraciones complejas", dice J. Fernández-Sevilla (53).

Esto tiene mucho que ver también con la poca atención que, en general, antes y ahora se le ha prestado y se le sigue prestando a la parte práctica de la asignatura.

En la gramática tradicional -cosa que han corregido los modernos manuales- se descuida totalmente la estilística de las formas morfológicas y sintácticas y estas no se relacionan con la variedad textual, tanto escrita como oral, con el consiguiente perjuicio a la orientación práctica de la asignatura.

"En cuanto a la presentación formal -afirma J. Fernández-Sevilla- los manuales tradicionales dejan mucho que desear. Muchas de las definiciones, reglas y explicaciones de la gramática tradicional son de carácter lógico-semántico y resultan poco explícitas, inútiles y equívocas, pues vienen expresadas en términos vagos, difícilmente precisables" (54).

Esto -sin que suponga una defensa de los manuales modernos, que tampoco presentan mucha preocupación pedagógica- se ha evitado o, al menos, se ha intentado evitar, y ya no es el memorismo el eje en torno al cual gira la enseñanza de la lengua, y las definiciones aparecen mucho más resumidas y claras, desprovistas de tanto enrevesamiento como antes. Esto, qu'érase o no, significa una evidente mejora en la enseñanza de la lengua materna.

Todo este enrevesamiento de estos manuales tradicionales se debe, en gran parte, a que mezclan criterios de órdenes muy diferentes: formales, funcionales, psicológicos y lógico-semánticos sin ningún orden ni concierto.

Aunque de este desconcierto tampoco se salvan algunos manuales actuales, lo cierto es que el desorden es menor y la diferencia con aquellos es manifiesta.

Las definiciones que recogemos, a continuación, pueden servirnos para comprender el espíritu y la letra de los manuales basados en la gramática tradicional:

"La palabra o reunión de palabras con que se expresa un juicio, se llama en gramática oración".

"Clasificando las palabras por las ideas que representan, o por el oficio que desempeñan, se reducen todas, para facilitar el análisis, a nueve clases, llamadas partes de la oración, a saber: nombre sustantivo, nombre adjetivo, pronombre, artículo, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección".

"Las partes de la oración se dividen en variables e invariables. Llámense variables a aquellas que por virtud de ciertos accidentes gramaticales admiten en su estructura alguna alteración, y son el nombre, el adjetivo, el pronombre, el artículo y el verbo.

Las invariables se llaman así porque no consienten tales modificaciones, y son el adverbio, la preposición, la conjunción y la interjección".

"Dos de estos accidentes gramaticales son el género y el número. Género es el accidente gramatical que sirve para indicar el sexo de las personas y de los animales y el que se atribuye a las cosas, o bien para indicar que no se le atribuye ninguno" (55).

Estas definiciones son las que han aparecido, una y otra vez, en los manuales tradicionales, y que los alumnos han tenido que memorizar sin que existiera ningún fundamento serio, desde una estricta consideración pedagógica, que lo recomendara, ya que, en absoluto, beneficiaba a la didáctica de la asignatura.

Este memorismo, que hoy se trata de evitar, lejos de despertar en los alumnos inquietud e ilusión por el conocimiento de su propia lengua, lo que hacía era crear una actitud de rechazo y de repudio hacia la misma.

La concepción tradicional de la enseñanza de la lengua utilizaba, por llamarlo de algún modo, un método eminentemente pasivo, orientado a corregir las faltas contra la norma literaria y escrita, sin que se planteara la necesidad de estudiar y analizar la lengua oral. Esto ya ha quedado suficientemente expresado. Con relación a la programación, lo que hay que decir es que se reclama la necesidad

de un método activo que supere esos lastres tradicionales.

Pero para llegar al método activo en la enseñanza de la lengua materna era necesario, en primer lugar, un serio planteamiento de muchos puntos. Por esto J. Fernández-Sevilla ha considerado: "La concepción estructural vino a subsanar errores y a llenar lagunas de la gramática tradicional, sobre todo en el plano de la definición sincrónica. Al fundamentarse en criterios morfofuncionales y distribucionales de manera coherente y sistemática, la gramática estructural llega a definiciones más precisas y siempre verificables, puesto que, además, renuncia de manera expresa a la introspección y a cualquier tipo de consideraciones lógico-semánticas" (56).

La necesidad de utilizar un método activo se recomienda en las bases de programación para Primero de Bachillerato: "La metodología debe ser esencialmente activa, de modo que no exista nunca una separación entre la consideración de la lengua como sistema, y la comprobación empírica de los fenómenos descritos, en la realidad de la comunicación lingüística" (57).

No hace falta rechazar todo lo anterior -por el mero hecho de pertenecer a los principios de la gramática tradicional-, sino aprovechar todo lo que hubiera de positivo en aquella concepción e incorporarlo a la metodología de la asignatura.

De lo que hemos tratado es de diferenciar ambas concepciones: tradicional y moderna de la enseñanza de la lengua materna.

Ni todo lo tradicional fue malo, ni todo lo moderno es lo mejor, porque lo que realmente nos preocupa es señalar estos hechos y estas diferencias para que puedan servir como un camino para conseguir la adecuada metodología

que resuelva los problemas que la enseñanza de esta asignatura, Lengua española, tiene planteados.

El presente momento es muy apropiado y muy oportuno, porque en puertas tenemos una Reforma de las Enseñanzas Medias, reforma que afectará en profundidad a la enseñanza de la Lengua española.

Ya hemos tomado nota y resaltado algunos puntos de las nuevas orientaciones metodológicas de la asignatura. Lo que hace falta, pues, es que toda esta serie de buenos propósitos y de proyectos se haga con un espíritu realista, para que el alumno, que es el factor fundamental de la enseñanza, salga beneficiado y para que los lamentos sobre las deficiencias metodológicas de nuestra asignatura pasen a mejor vida.

"Sin merma del rigor, debe tenderse a la simplificación contextual y terminológica, y que vale más enseñar algo menos novedoso pero bien asimilado que tratar de deslumbrar a los alumnos con fuegos de artificio, porque ese deslumbramiento, a buen seguro, que acabará por cegarles", dice Fernández-Sevilla (58).

NOTAS

- 1.- A. Medina, "Sobre la didáctica del idioma en España", en Lengua y Enseñanza, Madrid, 1967, p. 94.
- 2.- F. Lázaro Carreter, Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII, Ed. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona, 1985 (Edición original, 1949).
- 3.- F. Lázaro Carreter, ob. cit., p. 204.
- 4.- G. Rojo, "Sobre los aprendizajes lingüísticos en España", en Actas del II Congreso Nacional de Lingüística aplicada, Granada, 1984, p. 11.
- 5.- D. Alonso, "Sobre la enseñanza de la Filología española", Revista Nacional de Educación, 1941, en Lengua y Enseñanza, C.E.D.O.D.E.P., Madrid, 1967, p. 28.
- 6.- G. Díaz-Plaja, El lenguaje, Ediciones La Espiga, Barcelona, 1945.
- 7.- F. Lázaro Carreter, "La Lengua y la Literatura españolas en la Enseñanza Media", en Revista de Educación, I, 1952, p. 156.
- 8.- G. Torrente Ballester, en Revista de Bachillerato, núm. 2, abril-junio de 1977, p. 89.
- 9.- F. François, "Los caracteres generales del lenguaje. Consecuencias pedagógicas", en De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua, Ed. Gredos, 1975, p. 15.
- 10.- M.J. Sánchez Márquez, en Gramática Moderna del Español. Teoría y Norma, Buenos Aires, 1972, pp. 2 y 3.
- 11.- G. Salvador, "La terminología de lingüística general en los cursos de Lengua española de Bachillerato", en Revista de Bachillerato, núm. 11, p. 76.
- 12.- S. Gili Gaya, "La enseñanza de la gramática", en Revista de Educación, I, núm. 2, 1952, pp. 119-122.
- 13.- D. François, "La noción de norma en lingüística. Actitud descriptiva. Actitud prescriptiva", en De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua, cit., p. 175.
- 14.- P. Álvarez de Miranda, "Nuestros estudiantes y la lengua", en Revista de Bachillerato, Suplemento del núm. 22 de R/B 1982, pp. 29-34.
- 15.- J. Fernández Sevilla, "Modelos gramaticales y enseñanza de la

- lengua", en Didáctica de la Lengua española, ICE de la Universidad de Valladolid, 1985, p. 7.
- 16.- M. Alvar López, "La norma lingüística", en Revista de Bachillerato, Suplemento del núm. 22, p. 37.
- 17.- G. Díaz-Plaja, "Problemas didácticos del bilingüismo", en Lengua y Enseñanza, cit., p. 43.
- 18.- F. Lázaro Carreter, "Responsabilidad e irresponsabilidad en el uso del idioma", en Revista de Bachillerato, Suplemento del núm. 22, 1984, pp. 14-19.
- 19.- A. Schaff, Lenguaje y conocimiento, Ed. Grijalbo, México D.F., 1967, p. 205.
- 20.- A. Schaff, ob. cit., p. 243.
- 21.- J.L. Martín Nogales, "La enseñanza de la expresión escrita en el Bachillerato", en Revista de Bachillerato, Suplemento del núm. 22, abril-junio de 1982, p. 60.
- 22.- M. Seco, "Gramática y enseñanza de la lengua. (Dos preguntas)", en Revista de Bachillerato, Suplemento del núm. 22, 1982, p. 21.
- 23.- H. Huot, Enseignement du français et linguistique, Armand Colin Editeur, Paris, 1981, p. 47.
- 24.- F. Lázaro Carreter, "La Lengua y Literatura españolas en la Enseñanza Media", en Revista de Educación, I, núm. 2, 1952, p. 157.
- 25.- A. Carballo Picazo, "La lectura y el comentario de textos en Bachillerato", en Revista de Educación, núm. 155, 1963, p. 119.
- 26.- V.V. A.A., Guía didáctica de la Lengua y Literatura españolas, Madrid, Publicaciones de la Revista de E.M., 1957.
- 27.- E. Correa Calderón y F. Lázaro Carreter, Cómo se comenta un texto literario, Madrid, Anaya, 1966.
- 28.- V.V. A.A., Guía didáctica..., cit., p. 22.
- 29.- V. Salvá, Gramática de 1830, en J. Tusón, Lingüística, p. 107.
- 30.- A. Bello, Gramática castellana, 1874, en J. Tusón, Lingüística, idem.
- 31.- R. Academia, Gramática de 1928, en J. Tusón, Lingüística, idem.
- 32.- Academia Francesa, Gramática, 1932, en J. Tusón, Lingüística, idem.

- 33.- P. Fabra, Gramática, 1932, en J. Tusón, Lingüística, pp. 107-108.
- 34.- J. Tusón, Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje con textos comentados y ejercicios, Barcanova, Barcelona, 1984, pp. 107-108.
- 35.- F. de Saussure, Curso de lingüística general, Buenos Aires, Losada, 1967.
- 36.- J. Tusón, ob. cit., p. 96.
- 37.- Id., p. 94.
- 38.- J.A. Collado, Historia de la Lingüística, Ed. Mangold, Madrid, 1973, p. 153.
- 39.- E. Alarcos Llorach, Fonología Española, Gredos, Madrid, 1961, p. 23.
- 40.- E. Alarcos, ob. cit., ibidem.
- 41.- A. Quilis, "La enseñanza de la lengua materna", en Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna, San Juan de Puerto Rico, 1978, pp. 7-8.
- 42.- A. Quilis, ob. cit., p. 11.
- 43.- O. Ducrot y T. Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, 1972, pp. 162-163.
- 44.- A. Quilis, ob. cit., p. 28.
- 45.- Ch. Marsellesi, "Problemes théoriques et méthodologiques", en Langue française, 32, 1976, pp. 11-12.
- 46.- Revue de langue française, núm. 26, mayo de 1975, p. 3.
- 47.- Ch. Bouton, La Lingüística aplicada, Fondo de Cultura Económica, 1ª ed. en español, 1982, pp. 102-103.
- 48.- F. Fernández-Sevilla, ob. cit., pp. 9-10.
- 49.- Documentos de trabajo de la Inspección de Bachillerato, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Documento 11 y Documento 12, 1982.
- 50.- Ob. cit., pp. 12-13.
- 51.- Ob. cit., p. 15.
- 52.- Ob. cit., p. 17.

- 53.- Ob. cit., p. 18.
- 54.- Ob. cit., p. 19.
- 55.- R. Academia, Gramática de la lengua española, Edición de 1928, pp. 10-11.
- 56.- Ob. cit., pp. 20-21.
- 57.- Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975, Anexo II, BOE de 18 de abril de 1975.
- 58.- Ob. cit., p. 26.

CAPÍTULO I

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA DIDÁCTICA
DE LA ORTOGRAFÍA, LENGUA ORAL, FONÉTICA
Y FONOLOGÍA, GRAMÁTICA Y LÉXICO.
EL DICCIONARIO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Este capítulo I hemos considerado conveniente dedicarlo a la estructura de unas características generales, de la fonética y fonología, de la gramática y del léxico. El comentario de textos lo estudiaremos en otro capítulo.

Estas consideraciones o, al menos, algunas de ellas, saldrán a relucir a lo largo del trabajo, sobre todo en el capítulo sobre los estudios de la metodología de la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato.

El objetivo que perseguimos en este capítulo es el de encauzar el problema de la didáctica de esta asignatura desde una perspectiva general para llegar a unas conclusiones específicas y satisfactorias.

Para terminar con este capítulo haremos referencia a la importancia del diccionario como instrumento pedagógico.

1. Sobre el primer apartado, en la didáctica de la ortografía, hemos consultado diversos trabajos y, como es evidente, hemos tenido muy en consideración nuestra propia experiencia. Actualmente la mayoría de los alumnos de Bachillerato tiene serios problemas con la ortografía y lo más grave es que no encontramos una solución adecuada a corto plazo para erradicar el problema.

Precisamente, por este defecto, empieza el alumno a tener dificultades con la asignatura. Su inseguridad en la ortografía le impide muchas veces hacer buenos ejercicios de redacción y de composición.

F. Marcos Marín ha escrito: "Las soluciones para volver a los sanos cauces ortográficos del pasado (un pasado de ayer, en todo caso) surgen inmediatamente, y también con rara unanimidad; aquel examen de ingreso en el Bachillerato que hicimos a los diez años, en el que la ortogra-

fía era primordial; por partida doble: en dictado y en redacción; la enseñanza de la lengua en EGB, actualmente, una pura gramatiquería en la que no se enseña a los niños a ser usuarios del idioma, y que habría que reformar; el desinterés de los compañeros del Claustro, quienes no exigen en los exámenes pulcritud ortográfica equiparada a conocimientos y habilidad en el desentrañamiento de los problemas de física, o, incluso, lo más aberrante de los temas de Historia o Filosofía, y así podríamos seguir"(1).

Esta larga cita puede servirnos como testimonio claro de lo que no se debe hacer y de lo que sí debería hacerse para atajar y solventar el problema ortográfico de los alumnos, y una de las cosas que debería hacerse es fomentar la coordinación interdisciplinar entre todos los profesores para que todos se preocupen de este problema, impartan la asignatura que sea, y, como indica Marcos Marín, eliminar en la EGB tanta teoría artificial y alejada de lo que debe constituir una buena didáctica de la lengua materna en esa edad.

Por su especial interés vamos a reproducir otras consideraciones del profesor F. Lázaro Carreter sobre la didáctica de la ortografía: "Una suerte de menosprecio rodea hoy a la ortografía. El descrédito oficial que seguía en tiempos no muy lejanos para quien cometía falta, se ha trocado en indiferencia. Se dice que todo el mundo comete, y que, en realidad, ninguna gravedad encierra. Hasta dentro del sistema educativo ha perdido valor; muchos profesores piensan -hay honrosas excepciones-, que la enseñanza de la ortografía y la sanción de las faltas son de incumbencia exclusiva del que enseña español, y que las equivocaciones cometidas en otras disciplinas no son valorables. Es difícil explicar las causas de esta situación; nos inclinamos a pensar que la ortografía acompaña en su descrédito a otras convenciones. El problema es grave.

Los profesores de Lengua de Bachillerato -y los de Universidad- se quejan de la desidia de sus alumnos, y se dan perfecta cuenta de que el mal no puede atajarse con suspensos" (2).

Por desgracia, estas palabras del profesor Lázaro Carreter, lejos de estar apartadas de la realidad y de ser catastrofistas, están muy cerca de lo que realmente ocurre. Por esto, una vez más le damos la razón al citado profesor cuando vuelve a afirmar: "Debemos persuadirnos de que la exactitud gráfica no es una convención como otras. Uno es dueño de vestir o peinarse como quiera, de adoptar tales o cuales costumbres individuales, pero el idioma es una propiedad común, que ni siquiera es exclusiva de los españoles" (3).

Y lo que no comprendemos es por qué esta situación ha llegado a este estado de deterioro cuando -como indica también F. Lázaro Carreter-, la ortografía del español es tan simple que, si funcionase una pedagogía consciente de su importancia, podría darse por definitivamente aprendida hacia los catorce años.

Pero no es así y no sólo los alumnos de BUP y COU cometen faltas de ortografía, sino también -y esto sí que es grave- los alumnos de Universidad e incluso los licenciados universitarios.

El catedrático de Bachillerato J. Fernández García ha señalado diversas conclusiones sobre la didáctica de la ortografía en el Bachillerato (4).

Indica que este aspecto de la enseñanza lingüística es un verdadero problema para muchos profesores de Lengua y Literatura españolas y que los orígenes de la situación podrían encontrarse en diversas circunstancias:

- El cambio de las orientaciones didácticas de la Educación General Básica.
- La ausencia de controles de ingreso, en los que la mala ortografía solía ser factor excluyente.
- El desinterés (incluso rechazo) de los alumnos hacia este campo.
- La menor gravedad social de lo que hace años era "delito" cultural.
- La menor presión del centro de Bachillerato ante estos problemas, ya que algunos profesores de materias no lingüísticas no colaboraban en la erradicación de los errores ortográficos.

Este profesor de Bachillerato propone los siguientes principios metodológicos generales que pueden servir para las actividades de recuperación de la ortografía:

- Usar el sincretismo, es decir, el empleo de diversas funciones en el ejercicio ortográfico (oír, ver, pronunciar, escribir).
- Elegir vocablos con dificultad ortográfica que tengan una frecuencia de uso elevada en la lengua actual, cuando se confeccionen ejercicios.
- Que el alumno adquiriera un conjunto de reglas muy sencillas, caracterizadas por su amplia cobertura y por poseer pocas excepciones.
- Que exista una relación, siempre que esto sea posible, entre el dominio de la ortografía y la adquisición de otro tipo de contenidos y habilidades lingüísticas: morfología, paradigmas gramaticales, ejercicios etimológicos, expresión escrita, lectura de obras.
- Fomentar la actitud favorable del alumno hacia la escritura correcta por medio de la motivación.
- Habituar al alumno al uso consciente del diccionario, incitándole a él en caso de duda.
- Que el alumno aprenda directamente, a través de ejercicios programados, los vocablos con dificultad ortográfica que sean más usuales.
- Acostumbrar a los alumnos a llevar un inventario escrito de sus propios errores (pero copiados correctamente) y acudir a él para evitarlos.
- Resaltar la vertiente ortográfica de las palabras en las que el profesor sabe que existen errores ortográficos habituales, llamando la atención de los

alumnos sobre su escritura correcta siempre que aparezcan.

Después de estos válidos procedimientos, J. Fernández García analiza el problema de la situación y señala que la pauta didáctica podría ser:

- Separación silábica. Ejercicios.
- El acento prosódico o carga acentual. Identificación de su lugar en palabras con ejemplos tan pueriles como decimos "mesa" y no "mesá", luego la carga acentual recae en la primera sílaba y no en la última.
- Ejercicios que consisten en dibujar un pequeño círculo sobre la sílaba tónica.
- Clasificación de las sílabas según el número de orden de la sílaba con acento prosódico.
- Identificación entre el lugar del acento prosódico y la correspondencia con el ortográfico, según las terminaciones de la palabra.
- Situación la tilde dentro de los círculos del acento prosódico en los casos en los que la terminación de la palabra lo exija.

Y hemos de reconocer que reflexionar sobre el problema de la didáctica de la ortografía en la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato es algo necesario, pues su mal uso es algo que estamos comprobando diariamente en las aulas.

"Para una persona que forma parte de una comunidad lingüística es muy importante saber si una cosa es correcta o incorrecta, porque un día el alumno tendrá que hacer un informe: si es abogado tendrá que hacer una defensa en un juicio, o en el caso de un ingeniero dar unas instrucciones por escrito, y debiera ser mucho más importante para quienes se dedican al uso profesional de la lengua, como los políticos o los periodistas".

Estas palabras del profesor J.M. Blecua (hijo) aparecían en El País el martes, 24 de junio de 1986, en las páginas de Educación. Constituyen una reflexión más sobre

la urgente necesidad de que se solucione el problema ortográfico y expresivo de nuestros alumnos.

S. Gili Gaya insiste, como el profesor F. Marcos Marín, en la necesidad de la colaboración entre todos los profesores para solucionar el problema de la ortografía: "Nuestro objetivo es conseguir que la Enseñanza Media sea eficaz para ordenar las mentes y conducir las a la expresión coherente y respetuosa con el idioma nacional. Aunque ésta es una función esencial del profesor de Lengua y Literatura, la responsabilidad alcanza a todo el personal docente: el profesor de Matemáticas o de Geografía que deja pasar sin corrección faltas de ortografía o frases incongruentes, por aquello de que son cosas que no le incumben, no sólo da muestra de insolidaridad, sino que invalida buena parte del trabajo de sus compañeros. Si el alumno no se siente presionado por la acción colectiva de todos sus profesores, llegará a creer que el lenguaje sólo debe cuidarse en las clases de Lengua y Literatura, y que fuera de ellas carece de importancia" (5).

L. Revuelta y Revuelta en un artículo escribe: "Ortografía es un aspecto del idioma escrito cuyo conocimiento y dominio práctico debe haberse incorporado al saber del niño, antes de su llegada a la Enseñanza Media" (6).

M. Seco opina lo siguiente: "La ortografía, puede objetarse, es algo puramente formal y mecánico. En efecto, lo es; pero su importancia es grande porque revela una de estas dos cosas: o un largo entrenamiento en el arte de escribir y de leer, o un espíritu de observación bien desarrollado. Tanto el uno como el otro figuran entre los fines que la enseñanza de la lengua debe proponerse" (7).

Cualquier opinión sensata concede a la ortografía la importancia que realmente merece; por ello mismo no tiene mucho sentido que los alumnos de Bachillerato tengan

tan bajo nivel ortográfico y, una vez que esto se ha comprobado, debe constituir un punto fundamental en la enseñanza de la lengua la erradicación de este problema, así llegaremos más fácilmente a solucionar estos problemas de expresión escrita, igualmente importantes, como la redacción.

M. Seco considera: "En la expresión escrita se manifiesta de manera global la formación lingüística y literaria de una persona. Según el tema y el conocimiento del mismo oscilan los resultados, pues más fácil es la expresión cuanto más se domina lo expresado. Como la redacción y la ortografía son, las dos, síntomas diversos de una misma cosa, ya que una mala ortografía suele servir de bastante fiel pronóstico en cuanto a la calidad de la redacción" (8).

Por consiguiente, los ejercicios de redacción y, en general, de creatividad tienen que volver a ocupar un lugar importante en las programaciones de Lengua española en el Bachillerato, últimamente demasiado sobrecargadas de teoría lingüística. El alumno necesita practicar continuamente la expresión oral y escrita, y todos los ejercicios que favorezcan este menester deben ser recogidos en las correspondientes programaciones de los seminarios didácticos de Lengua española y Literatura.

"El estudio de una lengua vernácula tiende más que nada a cultivar la capacidad expresiva del hombre, a enriquecer sus posibilidades", manifiesta S. Fernández Ramírez (9).

En relación con la didáctica de la ortografía ha de coordinarse la expresión escrita, ya que tanto esta como la expresión oral son el fundamento principal de la Lengua española en el Bachillerato; si fallan los alumnos en la expresión escrita o en la expresión oral se han ve-

nido abajo los cimientos en los que se basa el edificio de la asignatura.

J.L. Martín Nogales ha estudiado en un artículo los problemas relacionados con la enseñanza de la expresión escrita en el Bachillerato. Este profesor considera: "El contacto con la palabra escrita se produce necesariamente a través de la lectura... Por eso, el desarrollo de la afición a la lectura ha de ser una de las metas que ha de proponerse el profesor de cada curso. Los medios que puede utilizar son muy diversos: desde la lectura en clase de los textos más significativos, hasta la exigencia de unos libros de lectura obligatoria a lo largo del curso" (10).

Y es quizá por la falta de un hábito de lectura por lo que muchos alumnos presentan problemas graves en la expresión escrita. También es verdad que los programas y los horarios actuales en nada favorecen la afición a la lectura, y así los alumnos sobrecargados de horas lectivas y de asignaturas, no tienen tiempo material que rescatar para dedicarlo a esta actividad. Por ello, habría que idear la fórmula más idónea, sobre todo en las clases de Lengua española y Literatura, para conseguir que los alumnos lean, y dedicar horas semanales de estas clases a la lectura de obras y de textos. Además habría que facilitar a los alumnos, desde el propio seminario didáctico de Lengua española, la posibilidad de que pudieran llevarse a casa para los fines de semana aquellos libros que desearan leer y consultar.

Insistiendo sobre el tema el profesor J.L. Martín Nogales señala: "La expresión escrita abarca también otro aspecto importante al que aún no me he referido, que habrá de tener en cuenta especialmente en los últimos cursos: el desarrollo de la sensibilidad, fomentar la imaginación,

la iniciativa, el espíritu creador" (11).

La mayor parte de los alumnos de Bachillerato no se sienten atraídos por una enseñanza teórica de la Lengua española. Este tipo de enseñanza produce en ellos rechazo y generalmente, despierta antipatía hacia la asignatura. Por ello, el aparato educativo debe ser en la enseñanza de la lengua materna, sobre todo en la Enseñanza Media y en la EGB, un medio eficaz de acercamiento al conocimiento práctico de la lengua, en este caso de la expresión escrita.

Procurar, por tanto, que el alumno cuide con esmero su expresión escrita, programando los ejercicios más adecuados, es un punto de partida imprescindible para que llegue a preocuparse por el buen uso de su lengua.

En el libro Hacia la Reforma. Documentos de Trabajo (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, enero 1984), en las orientaciones metodológicas de la asignatura de Lengua y Literatura españolas, en cuanto a la expresión escrita se propone:

- Corrección de vicios ortográficos.
- Redacción de cartas personales y comerciales, currículum-vitae, estatutos.
- Elaboración de fichas de lectura.
- Distinción en un texto de planteamiento, argumentación y conclusiones. Redacción de escritos con una estructura similar.
- Subrayado y extracción de las ideas esenciales de textos diversos (culturales, científicos, tecnológicos...).
- Elaboración de resúmenes.
- Redacción de críticas razonadas tras la lectura de un texto.
- Manejo del diccionario. El diccionario ideológico.
- Redacción de las secciones de un periódico.
- Realización en equipo de un informe.

- Redacción individual de una breve monografía.
- Imitación de algunos textos leídos en clase.
- Prácticas de creación literaria: descripción, narración, lírica, diálogo, dramático.

Este nuevo planteamiento supone un importante paso adelante, ya que presenta un enfoque muy práctico y acerca al alumno, a través de la lengua, al conocimiento de la vida. Según esta nueva perspectiva la orientación práctica de la asignatura y, en particular, de la expresión escrita ha dejado de circunscribirse al texto literario para extenderse a una importante variedad textual, que es lo que realmente debería haberse hecho siempre, porque seamos sinceros, ¿cuántos alumnos, una vez superadas las pruebas de selectividad, saben -y no por culpa suya- redactar documentos, instancias, elaborar resúmenes?

Este ha sido, insistimos una vez más, uno de los mayores defectos de la enseñanza de la Lengua española: creer que la enseñanza de la lengua debe basarse solamente en textos literarios.

Este hecho ha sido analizado, entre otros, por el profesor de Lengua española de Bachillerato, F. Gallego Díaz. En su análisis afirma: "El estudio efectuado sobre diez libros de 1º de BUP me ha permitido comprobar las sospechas que sobre los mismos tenía y que podría resumir señalando que los textos seleccionados, casi todos, incluyen textos literarios y casi con carácter de exclusividad. En nuestra opinión -sigue este profesor- los textos han de servir para acercar al alumno a la realidad lingüística que vive. Consecuentemente habrá que tratar con textos de todas las modalidades, variantes y registros lingüísticos" (12).

Según este profesor, no hay que hacer equivalentes, siempre, textos escritos y textos literarios, y así, según

él, podría establecerse una tipología de textos escritos para su estudio en la clase de Lengua española:

- a) Textos literarios modelos de distintas formas de expresión: narración, descripción, diálogo, etc.
- b) Textos periodísticos, representativos de los distintos géneros: editorial, noticia, reportaje.
- c) Textos literarios que reflejan la lengua hablada.
- d) Textos pertenecientes a los lenguajes específicos.
- e) El cómic, del que los alumnos son frecuentemente lectores y que presenta la peculiaridad de incorporar los elementos icónicos.

Esto se ha venido haciendo ya, como sabemos, en la programación de la asignatura de Lengua española en el COU actual, y, en menor medida, en el curso de Primero de BUP, pero no con el sentido práctico-didáctico que debería haberse hecho.

F. Gallego Díaz argumenta en este sentido lo siguiente: "En la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato se ha entendido muy restrictivamente la palabra texto; por tal se tenían sólo los textos escritos y literarios. Nuestra propuesta parte de una consideración más amplia del término: textos orales y escritos no exclusivamente literarios" (13).

F. Marcos Marín ha escrito: "El alumno es, indiscutiblemente, el beneficiario o la víctima de un sistema de enseñanza, según sea este bueno o malo, hereda los vicios de un sistema imperfecto y parcialmente de la enseñanza de la lengua, está estudiando de modo predominantemente teórico, una asignatura que no forma parte de sus futuros estudios" (14). Por eso, las argumentaciones del profesor Gallego Díaz las consideramos muy válidas, ya que conducen a una orientación más práctica y realista de la asignatura.

Didáctica de la lengua oral

La gramática tradicional y, por consiguiente, la enseñanza de la lengua concedió, durante mucho tiempo, casi toda la importancia a la lengua escrita, olvidando la lengua oral.

El reflejo de este defecto se puede apreciar con claridad en la redacción de los contenidos, ejercicios y actividades prácticas de los programas de los libros de texto de Lengua española aprobados por el Ministerio de Educación.

M.D. Poch Olive en "Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua oral" manifiesta que la labor realizada en la clase de Lengua española va encaminada normalmente a la corrección de la expresión escrita del alumno y, en general, argumenta que los profesores solemos quejarnos de que nuestros alumnos "escriben muy mal", pero casi nunca nos lamentamos de su pobre expresión oral, y en los libros de texto los ejercicios propuestos, normalmente, deben realizarse por escrito (15).

Y, efectivamente, así es: en la mayoría de los casos, la casi totalidad de los ejercicios prácticos se hacen por escrito. Insertar una adecuada y estructurada programación de ejercicios prácticos que permitan al alumno el uso de la lengua hablada es, pues, una necesidad apremiante.

Como indica el profesor Quilis en "La lingüística y la enseñanza de la lengua materna", uno de los principios básicos de la lingüística estructural es la consideración de que "el lenguaje es ante todo un fenómeno oral" (16). Hecho este perfectamente documentado en Saussure (17).

De este artículo del profesor A. Quilis recogemos las siguientes palabras: "Para los gramáticos tradicionales, la forma oral, y la gramática fundada sobre ella, es también la mejor. Pero la lingüística descriptiva ha puesto de relieve que en la complejidad del lenguaje la vertiente literaria no lo es todo. La lingüística actual no desdeña la lengua escrita, como la tradicional arrinconaba la hablada, pero da más importancia a esta última, porque: a) genéticamente, la lengua hablada es anterior a la escrita, b) la lengua escrita es una conformación de la lengua hablada, que se configura artísticamente en la lengua escrita literaria, c) la lengua escrita pierde elementos que posee la lengua hablada" (18).

Esta larga cita no tiene desperdicio alguno y es un punto de apoyo incuestionable para la defensa de la lengua oral en los ejercicios prácticos de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato, y una demostración clara, al mismo tiempo, del abandono en el que ha estado durante mucho tiempo, con el consabido daño y perjuicio para la buena formación lingüística del alumno.

El profesor F. Gallego Díaz apoya estas consideraciones de A. Quilis y escribe: "La expresión oral suele abandonarse en nuestra actividad docente, incluso somos más permisivos y tolerantes con las incorrecciones y defectos cometidos en la expresión oral que en la escrita. Y en este sentido el profesor de Lengua española ha de cambiar su actitud para con la lengua oral y, consecuentemente, su método de trabajo, incorporando a la actividad normal de la clase un aparato como el magnetófono, sin renunciar, por supuesto a otros medios audiovisuales como la radio, la televisión y el vídeo" (19).

Incorporar estos medios audiovisuales a la enseñanza de la lengua materna debe constituir un verdadero objeti-

vo, ya que, como indica el profesor R. Almela, la finalidad de la enseñanza del español consiste en que los alumnos logren expresarse, escuchar, atender y responder adecuadamente (20).

Si antes hemos afirmado que la expresión escrita de los jóvenes bachilleres es defectuosa, lo mismo puede decirse de su expresión oral, con la diferencia ya señalada de que a esta última le prestamos menor atención.

Pocos son los alumnos que tienen una expresión oral fluida y fácil y, la mayor parte de las veces, se observa la incapacidad que tienen para cambiar de registro lingüístico por su pobreza de vocabulario. Esta pobreza de vocabulario se manifiesta en la continua repetición de clichés y muletillas, en anomalías sintácticas y en defectos tangibles de pronunciación.

La didáctica de la comunicación oral debe, pues, abandonar ese olvido en el que ha estado sumergida y cobrar la importancia decisiva que tiene. Todos estamos de acuerdo en reconocer su importancia, pero, por la huella de la tradición, nos cuesta darle un planteamiento práctico a ese reconocimiento, de aquí que nos parezca oportuno reproducir las siguientes palabras de H. López Morales: "Debe quedar muy claro que la comunicación oral es no sólo la más común, sino también la básica y esencial. La mejor prueba de que la comunicación oral es la básica la encontramos en el hecho de que todo el mundo habla (y escucha), pero, lamentablemente no todos escriben y leen. Esta perspectiva suele olvidarse con demasiada frecuencia. Y esto pudiera ser muy perjudicial, sobre todo en el mundo de hoy en el que la imagen parece ir invadiéndolo todo" (21).

Por su especial interés seguimos reproduciendo las palabras de H. López Morales: "Todo esto tiene una importancia capital para la escuela y para el maestro español.

Y es que el sistema comunicativo está estrechamente unido a ciertas destrezas. Las destrezas hablar-entender corresponden, naturalmente, a la comunicación oral; es, por una parte, la acción de codificar y emitir mensajes que desarrolla el emisor, y por otra, la de recibirlos y decodificarlos que realiza el receptor. Las destrezas paralelas escribir-leer pertenecen a la comunicación escrita y copian (o tratan de copiar) las funciones de hablar-entender. Algunos creen que la escuela sólo debe preocuparse por las destrezas que integran la comunicación escrita. Se trata de un grave error. La escuela ha de encargarse de las cuatro destrezas, no sólo de estas dos últimas" (22).

Pero en los manuales de lengua de Bachillerato del actual plan de estudios, tanto de BUP como de COU, aunque aparecen ya unidades didácticas dedicadas al estudio de la lengua oral y a la diversidad de registros lingüísticos y hay ejercicios prácticos sobre esta teoría, a la hora de la verdad no se llevan a cabo con la frecuencia que sería deseable, en la mayor parte de los casos por falta de material didáctico apropiado para la enseñanza de esta forma de lengua.

Por ello, en la enseñanza de la lengua oral la fonética y la fonología, como reconoce H. Huot (23), deben desempeñar un papel fundamental orientándose hacia la práctica y apartándose de esa inútil teorización que a nada conduce, sino a crear confusiones entre los alumnos. Como señala la misma autora, hay que buscar una colaboración real entre fonetistas, fonólogos y enseñantes para conseguir una buena didáctica.

Como queremos demostrar en nuestro trabajo, la enseñanza de la lengua debe ser científica, sistematizada y estructurada en la búsqueda del orden de la exposición

en la teoría y de la aplicación de la práctica, y ello quiere decir que la fonética y la fonología, la morfosintaxis y la semántica deben estar perfectamente interrelacionadas con unos claros fines didácticos, por lo que estamos de acuerdo con la teoría de H. Huot.

Pero para conseguir esto, como tendremos ocasión de ver en nuestro trabajo, es conveniente y absolutamente necesario que los profesores de Lengua española de Bachillerato poseamos una buena formación científica y pedagógica. Por otro lado, también es conveniente que mejoren los manuales y presten mayor atención a la didáctica y no se hagan de forma tan ligera y desordenada.

Volviendo, otra vez, a recordar a H. Huot, es conveniente añadir estas palabras suyas a lo ya escrito: "Sin duda la ausencia de formación lingüística de los maestros no es la única causa en esta ineficacia de la enseñanza actual de la lengua materna, ya que entre las disciplinas que son hoy objeto de una enseñanza específica, no hay ninguna que sea enseñada tan poco rigurosamente como la de lengua materna" (24).

Nosotros concedemos a estas afirmaciones gran importancia, porque aunque están hechas para la enseñanza del francés, desde nuestro punto de vista son perfectamente aplicables a la enseñanza del español.

H. Huot insiste mucho en la necesidad de que la formación del profesor sea lo más completa posible; en su opinión, esta mala formación ha sido la causa, entre otras, de que un aspecto de la lengua tan importante como la dimensión oral haya estado descuidado durante tanto tiempo en la enseñanza de la lengua.

Muy probablemente sea la Lengua española una de las materias que ofrece mayores dificultades en la enseñanza,

pero en compensación, indudablemente es la que mayor huella puede dejar en la formación del alumno. A fin de cuentas toda la cultura de una persona se decanta en la adquisición de un adecuado instrumento y medio para comprender cuanto le rodea y para hacer comprender, para entender a los hombres, dar un sentido a la vida e interpretar todos los mensajes que le llegan, así como transmitir sus pensamientos, ideas y sentimientos, de manera que los demás lo comprendan.

Pero por muchas citas que recojamos o resumamos nunca se podrá insistir lo suficiente en la importancia que tiene esta disciplina en la enseñanza y, concretamente, la lengua oral. Es ella un medio que puede asegurarle a cualquier persona el éxito en la vida, en el mundo del trabajo, en sus relaciones y, precisamente por esta razón hay que fomentar de la manera mejor la orientación práctica de esta asignatura que es, al fin y al cabo, lo que va a quedar como elemento positivo para los alumnos. Hablar bien abre las puertas a las personas.

En Hacia la Reforma, entre las actividades sobre la lengua oral aparecen las siguientes:

- Lectura de textos de diversa procedencia (coloquial, culto, etc.) y distinta naturaleza (literaria, científica, tecnológica...).
- En este punto podemos ver una clara evolución al extenderse el estudio de la lengua a la diversidad textual.
- Lectura, con la adecuada entonación, de dos obras dramáticas del siglo XX.
- Conocimiento del lenguaje de la radio.
- Aquí es fácil observar, también, una clara evolución y progreso porque hace que el alumno conozca el lenguaje de los medios de comunicación.
- Identificación y reproducción de los distintos registros del lenguaje.
- (Este aspecto lo vamos a estudiar más detenidamente, pero de momento, consideramos como un gran acierto que en esta publicación, Hacia la Reforma, aparezca

ya reflejado.

- Prácticas de debate colectivo. Igualmente consideramos muy acertado este punto, pues es una de las fórmulas más apropiadas para la práctica de la lengua oral.
- La norma culta. Las peculiaridades andaluza y americana del español culto.
- Ejercicios de pronunciación correcta; se evitarán los hipercultismos y los vulgarismos, pero se respetará la espontaneidad del hablante.
- Geografía lingüística de España. Lectura y/o audición de textos dialectales y en otras lenguas españolas.
- Resumen de un mensaje oral culto.
- La argumentación. Defensa de una postura determinada. Igualmente este punto redundará en una gran utilización de la lengua oral y exigirá que el alumno se prepare, lo mejor posible, en el uso de los diversos recursos expresivos.
- Relato improvisado de una historia, situación, vivencia, cuento...
- Exposición de un tema, con el apoyo de guiones y otros medios.
- La entrevista: técnica y práctica.
- Análisis de emisiones radiofónicas y televisivas. Como antes indicamos esto supone un gran avance en el estudio de la lengua, porque en nuestro tiempo es fácil deducir la importancia de los medios de comunicación y de su correspondiente lenguaje.
- Preparación en equipo de una breve emisión radiofónica (unos quince minutos).

En resumen, consideramos que estos objetivos y esta nueva metodología de la asignatura de Lengua española en el Documento Hacia la Reforma significa un importante paso adelante y una incuestionable modernización en su enseñanza, ya que se tienen en cuenta las aportaciones de la Lingüística aplicada y las diversas consideraciones que sobre las mismas hacen autores como T. Ebneter, Ch. Bouton y J. Martínez Marín (25), y que estudiaremos, por su especial interés para nuestro trabajo.

Un punto que es necesario tratar es el concepto y el uso de los registros lingüísticos.

A los alumnos hay que enseñarles los diferentes registros y niveles de la lengua oral. Este hecho es correctamente analizado por H. Huot en el libro ya mencionado (26). Cada registro se caracteriza, según esta autora, por unas peculiares construcciones sintácticas, un léxico también específico y una pronunciación particular.

A continuación es necesaria, en opinión de H. Huot, una etapa práctica para que todos los alumnos conozcan el funcionamiento de los diversos factores constitutivos de los diversos registros.

La necesidad del aprendizaje de la diversidad de registros y niveles la razona H. Huot por diversos motivos:

- 1.- Porque la diversidad de niveles es algo que está presente en las propias relaciones sociales.
- 2.- Porque la escuela ha reconocido, durante mucho tiempo, sólo la lengua ejemplar o normativa, ignorando los otros niveles del lenguaje y sancionando a todos aquellos alumnos cuyo medio familiar de origen no practica la lengua "correcta".

El estudio sistemático de los niveles del lenguaje puede, sin duda, dar confianza a los alumnos de medios desfavorecidos y enriquecer su competencia comunicativa.

En los manuales basados en la gramática tradicional no se tenía en cuenta para nada el concepto de registro lingüístico, y la concepción de la norma era, ante todo, una concepción purista y estrictamente academicista y no se daba importancia al entorno en el que el alumno vivía. Esta situación, afortunadamente, ha cambiado, ya que, como considera J.M. Álvarez Méndez, "los estudios

provenientes del campo de la lingüística han demostrado que en materia de la lengua tal actitud academicista es insostenible porque, en esencia, si bien es cierto que la lengua hay que regularla, de ninguna manera se puede desentender su enseñanza del contexto vital más amplio en el que se desempeña y en el que vive el discente" (27). Esta consideración, la de prestar la atención debida a la lengua viva de la comunidad que la utiliza y en la que el niño está sumergido, es de un gran valor para la enseñanza de la lengua materna.

Por ello, precisamente, hay que recordar las palabras de M. Alvar: "La existencia de variantes es, justamente, muestra de que la vida fluye. Si la lengua fuera un fósil o un dogma, no sería fácil encontrar en ella estos principios de actividad" (28).

H. Huot afirma que la necesidad de un aprendizaje sistemático de los niveles del lenguaje no quiere decir, en absoluto, que los alumnos no tengan que aprender la lengua "correcta" o "estándar", sino que la finalidad de este aprendizaje es justamente para que llegue al conocimiento de la lengua estándar de una forma mucho más didáctica y científica y no por una imposición arbitraria que desconocía la complejidad de la comunidad lingüística y que en nada favorecía el conocimiento de esa lengua estándar o ejemplar (29).

Todos sabemos que hay una serie de circunstancias que aconsejan el empleo de un registro u otro, circunstancias socioeconómicas, administrativas, profesionales, etc. Si el alumno aprende que la lengua es un conjunto estructurado y sistematizado y que dispone de unas reglas de funcionamiento tanto en el plano fonético-fonológico como en el morfosintáctico y en el léxico podrá más fácilmente pasar de un registro a otro, ya que a través del estu-

dio de estos tres planos observará mejor el funcionamiento de la lengua y podrá adaptar su expresión oral y escrita a las circunstancias socioculturales del hablante con el que tenga que comunicarse.

En los actuales manuales de Lengua española de Primero de BUP, al contrario de lo que ocurría en otros anteriores, se trata con cierta profundidad el tema de la lengua estándar y sus variedades. Estas variedades se clasifican en variedades de origen regional, variedades producidas por la educación y la situación social, variedades producidas por la materia o tema, los lenguajes específicos, variedades dependientes del medio de comunicación, lengua oral y lengua escrita, variedades motivadas por la actitud del hablante, variedades motivadas por la interferencia de otras lenguas.

También se analiza el lenguaje de los medios de comunicación y se programan ejercicios prácticos sobre el tema. Esto es algo que apenas había sido tenido en cuenta en los planes de estudios anteriores al Plan de 1975.

Pero de todos modos, es en el documento Hacia la Reforma, como ya hemos visto, donde con más interés se insiste en el concepto de registro. Textualmente se alude a "la identificación y reproducción de los distintos registros del lenguaje" (30).

La prioridad de la lengua oral debe ser clara, pues, como indica A.R. Luria, la oralización es un paso previo al acto de la escritura: "Para escribir una palabra, ante todo hemos de destacar los sonidos que la componen o, en otros términos, efectuar su análisis acústico, descomponiendo el incesante raudal sónico en las unidades sónicas del lenguaje que lo integran. Sólo tras esta labor previa acaba por definirse la estructura sónica de la palabra, y ésta se halla lista para ser escrita" (31).

Después de la reproducción de estas palabras, una primera conclusión se impone: el desarrollo de la lengua oral y de la lengua escrita es algo que hay que practicar hasta que el alumno llegue a su dominio.

Siguiendo con el análisis de los registros, H. López Morales considera: "La lengua que debe enseñar la escuela es la de los sociolectos altos de la comunidad. Y no sólo porque se trata de un instrumento expresivo más rico, más variado, más preciso, sino porque es también el vehículo de la cultura: es la lengua de los libros, de la prensa, de la radio". Pero a continuación manifiesta: "Pero sucede que la escuela, sobre todo, la escuela pública, recibe una gran cantidad de niños que traen casi adquirida ya una variedad del sociolecto bajo". Tras hacerse una serie de reflexiones H. López Morales afirma que "lo recomendable es ir superponiendo la lengua ejemplar al habla del niño que no la posea. No se trata de nada discutible, ni tampoco imposible, pero hay que actuar adecuadamente y a tiempo" (32).

Es algo que coincide con lo que nosotros hemos postulado: en primer lugar, que no se puede ignorar la variedad de niveles del lenguaje y de registros para la enseñanza de la lengua en el Bachillerato; en segundo lugar, que no se puede ignorar la propia variedad del alumno para de esta forma llegar de la manera más fácil al conocimiento y al uso de la lengua estándar.

Ello naturalmente necesita la programación de una pedagogía adecuada que conozca el entorno social, geográfico y educativo de nuestros alumnos.

A este respecto, Ch. Bouton ha opinado lo siguiente: "Muchas veces en la escuela ha existido un divorcio acentuado entre la lengua del alumno, por una parte, y la del maestro y los manuales por otra; o más bien entre dos ti-

pos de discurso: el de la realidad cotidiana, de la vida, y el de lo imaginario, del museo inmóvil de la literatura y de los edificios del espíritu" (33).

Nosotros proponemos en nuestro trabajo, una vez recogidas distintas opiniones y enfoques que coinciden en la necesidad de tratar con profundidad la lengua oral y la diversidad de registros, que los siguientes temas del cuestionario de Primero de BUP, entretanto no se ponga en práctica la Reforma, sean ampliados y gocen de un tiempo determinado en las explicaciones y que se disponga, al mismo tiempo, de una programación especial en la teoría y en la práctica:

- La lengua como sistema. La lingüística.
- La lengua y su diversidad social. Norma y corrección lingüística.
- La lengua estándar: unidad y variedad.

Naturalmente que no basta con detenerse mucho tiempo en estos temas, sino que es necesario programar una serie de ejercicios escritos y orales que sirvan para que el alumno tome conciencia de esa realidad social, geográfica y estilística de la lengua y de su diversidad y consiga no en la teoría sino en la práctica ese buen conocimiento de la lengua.

Los documentos de trabajo de la Inspección de Bachillerato son muy aclaratorios en este sentido. Tras el estudio de las programaciones de EGB y de Primero de BUP en la asignatura de Lengua española y una encuesta-sondeo entre los profesores y alumnos de la asignatura, estos piensan que deben tenerse en cuenta las siguientes sugerencias:

- Mayor atención a la comprensión y expresión.
- Aumento de la competencia lingüística. (Los conocimientos se repiten en distintos cursos, pero no se

avanza en el dominio práctico de la lengua.

Una de las sugerencias de los profesores es:

-Especial observación de la realidad educativa y peculiaridad de cada una de las regiones que componen el mosaico educativo.

Todas estas sugerencias, resultado de una reflexión crítica y responsable, son la conclusión de un período de observación de los defectos, sobre todo anteriores, y que inclinan la balanza hacia una metodología más activa, menos teórica y más acorde con los problemas de expresión escrita y oral.

Por otra parte los alumnos, también encuestados, insiste en:

- Correspondencia de la parte teórica con la práctica.
- Mayor labor práctica.
- Temas dedicados a la mejora de la expresión oral.
- Técnicas de redacciones.
- Ejercicios de ortografía convenientemente corregidos

Quiere esto decir que, en cierta manera coinciden los profesores con los alumnos en su aportación de sugerencias y todos son unánimes en concederle más atención a la expresión oral.

Pero, como estos mismos documentos de trabajo señalan (34), para llevar a cabo estas sugerencias es necesario y primordial establecer una conexión de niveles EGB-BUP y así la Inspección de Málaga de EGB indica que en la asignatura de Lengua española hay "un descargamiento de teoría, sobre todo de teoría lingüística, en tanto que los aspectos prácticos quedan muy reducidos y que las deficiencias más acusadas se dan en los niveles de expresión y comprensión tanto orales como escritas" (35).

Esto es ya algo muy clarificador y todos lo recono-

ceмос. Ahora lo que hace falta es que estas sugerencias se lleven a la práctica con la colaboración y la correspondiente coordinación de todo el profesorado de Lengua española de EGB y de Bachillerato, pues la opinión sobre el problema de la expresión tanto escrita como oral es preocupante.

C. Galera Ramírez en un artículo publicado en El País escribe: "El objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua en el Bachillerato debe ser que los alumnos vayan adquiriendo un dominio de la lengua materna adecuado a su nivel, edad y cultura; si además de ello conseguimos que se sientan estimulados, la sensación de fracaso habrá desaparecido por ambas partes. Además de corregir las faltas podemos estudiar la lengua oral que los alumnos emplean a diario, proporcionándoles los medios para que mejoren su capacidad de expresión y de comunicación oralmente y por escrito" (36). Hemos de aclarar que, en algunas ocasiones, hemos consultado algún artículo que sobre el tema de nuestro trabajo han aparecido en las páginas de Educación de ciertos periódicos.

Esta opinión, que es reciente, va en la misma línea de las anteriores y confirma esta coincidencia general que existe sobre el claro deseo de solucionar los problemas de expresión y sobre la necesidad de que la enseñanza de la lengua utilice un método más activo.

También señala C. Galera la conveniencia de trabajar con textos de todas las modalidades, variantes y registros lingüísticos, que vinculen al alumno social y culturalmente, y al mismo tiempo puedan servir de base para una labor creativa de la asignatura.

Por eso, si durante el siglo XX los programas y orientaciones metodológicas de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato han respondido a las teorías lingüísticas que imperan en el momento, ahora lo que im-

porta es que, por encima de determinadas teorías, se ataje el mal de la expresión oral y escrita, y se adopte un método activo que conceda la suficiente importancia a la parte práctica de la asignatura, para que se manifieste en la enseñanza, como ha indicado el profesor R. Almela, ese conjunto estructurado de variedades, niveles y hablas que es el español.

En el libro de texto de J.M. Blecua, Lengua Española (Segundo curso. Librería General. Zaragoza, 1948), aparecen estas cuestiones de la siguiente manera:

1. Teoría sobre la lengua oral. Si examinamos el cuestionario podremos comprobar cómo sólo en la introducción (lección 1ª) se alude ligeramente al lenguaje oral, y textualmente dice: "La necesidad de que nuestros pensamientos se expresen en forma permanente y duradera, ha exigido junto al lenguaje hablado u oral, otro lenguaje, el escrito", ya que antes se había dicho que "el medio más adecuado a la naturaleza humana es el lenguaje por medio de palabras, entendiendo por palabra el conjunto de sonidos articulados de la voz humana, que sirve de expresión a una idea".

2. Práctica sobre la lengua oral. En los ejercicios que hay al final de cada lección encontramos un apartado sobre análisis y conversación, y dentro de él aparece una cuestión que consiste en hacer un resumen oral de la correspondiente lectura. En esto queda todo y en esto termina la práctica sobre la lengua oral. Como podemos ver, no hay apenas preocupación didáctica por este tema y sabemos que esta escasa preocupación es debida a la influencia en el manual de los principios de la Gramática tradicional.

Se nos olvidaba decir que, como es lógico, en este tipo de manuales, sí hay prácticas de lectura y declama-

ción.

Sobre las demás cuestiones: La lengua y su diversidad social, teoría y práctica sobre los niveles y registros del lenguaje y teoría sobre las variedades sociales, geográficas y estilísticas de la lengua sólo existe un pequeño apartado: El lenguaje en el espacio y en el tiempo, donde se afirma: "El lenguaje hablado presenta diferencias en el espacio y en el tiempo. En el espacio, observamos que hay países que hablan de distinto modo, y se llaman lenguas o idiomas. En el tiempo, las lenguas cambian de un modo incesante" (37). Esta es toda la teoría sobre estas cuestiones.

En el libro de texto de F. Lázaro y V. Tusón, Lengua Española, aparecen tratadas estas cuestiones de la forma siguiente:

1. Teoría sobre la lengua oral. En el tema "La lengua estándar: unidad y variedad. Variedades específicas", se estudia tanto la lengua oral como la lengua escrita, y las consiguientes modalidades que se producen en ambas se deben a diversos factores.

2. Práctica sobre la lengua oral. Por el contrario, la práctica sobre la lengua oral en los ejercicios que se programan no existe apenas y casi toda se organiza sobre la lengua escrita.

3. Teoría sobre los niveles y registros del lenguaje. En el tema 5, "La lengua y su diversidad social. Norma y corrección lingüística", se estudian los niveles del lenguaje: culto, familiar y vulgar y sus rasgos más representativos y se dice que "podemos denominar persona culta a la que es capaz de cambiar de registro idiomático" (38).

4. Práctica sobre los niveles y registros del lengua-

je. Existe tal práctica, pero los ejercicios, lejos de estar orientados a que el alumno identifique a través de diversos textos, tanto orales como escritos, la diversidad de niveles y registros se recorta considerablemente y se reduce a que el alumno identifique los vulgarismos de un texto de C. Arniches. Esto nos indica también que la práctica sobre la lengua oral no existe en absoluto.

5. Teoría sobre las variedades sociales, geográficas y estilísticas de la lengua. Las variedades geográficas y sociales de la lengua española sí son estudiadas de manera elemental, porque el nivel de la enseñanza de la asignatura de Primero de BUP tampoco exige profundidad en este aspecto.

Lo que sí es de lamentar, como en los apartados anteriores, es la poca exigencia didáctica de la parte práctica.

En el documento Hacia la Reforma de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía estas cuestiones son tratadas, al menos en las orientaciones metodológicas, ya que no existen aún manuales sobre el nuevo plan de estudios, de manera más profunda, y lo que es más importante: se reconoce claramente la importancia de la práctica y la necesidad de que se oriente así la asignatura con objeto de que sea un instrumento válido para la propia vida del alumno y no resorte teórico sin validez alguna.

En la introducción a los objetivos leemos: "Esta materia -la Lengua española- tiene como fin último desarrollar la capacidad del alumno para expresar oralmente y por escrito, y para comprender y analizar los mensajes lingüísticos que le llegan del entorno.

Los conocimientos de fonología, gramática, semántica sólo se impartirán en la medida en que contribuyan a faci-

litar el dominio de la expresión y la comprensión.

El hablante ha de manejar con corrección y profundidad los distintos registros del lenguaje" (39).

Sobre la lengua oral se dice: "Además de los fines generales de la asignatura, las actividades y contenidos de esta parte tienen como fin revalorizar a los ojos del alumno todas las formas de expresión oral, vencer la inhibición lingüística y dotar de agilidad y soltura al hablante" (40).

Y a continuación se desarrollan una serie de objetivos específicos sobre la lengua oral.

Esto es una muestra clara de que, por fin, se reconoce la importancia de la lengua oral y de que para su didáctica se señalen una serie de objetivos que contribuyan, de la mejor manera, a que la misma sea fructífera y eficaz para los alumnos, ya que en otros planes de estudios esta preocupación por la lengua oral o no ha existido o ha sido demasiado superflua.

Estos objetivos específicos que aparecen en el documento Hacia la Reforma para el desarrollo de la expresión oral son:

- Desarrollar la capacidad para exponer o narrar sin guión previo.
- Leer de forma expresiva obras en prosa y verso, transmitiendo al oyente el sentido del texto y mirando alternativamente a las páginas escritas y al auditorio.
- Intervenir en un debate como moderador, ponente o contertulio.
- Exponer razones en torno a un tema, con independencia del acuerdo o desacuerdo íntimo del ponente.
- Exponer durante 15 minutos un tema, previamente elaborado. El alumno podrá disponer de un guión.
- Desarrollar la capacidad para la recepción de mensa-

jes orales.

- Analizar las emisiones televisivas, radiofónicas.
- Distinguir las variedades lingüísticas diatópicas y diastráticas (lengua culta, popular, vulgar, jergas...).
- Preparar una lectura dramática por curso, de modo que el alumno llegue a dominar la técnica del teatro leído.
- Preparar en equipo una emisión radiofónica de unos quince minutos.

Una vez detallados estos objetivos específicos, se puede asegurar que en este nuevo plan de estudios, todavía experimental, sí existe una gran preocupación por la lengua oral, tanto en la teoría como en la práctica, y lo mismo podemos decir de las otras cuestiones: la lengua y su diversidad social, teoría y práctica sobre los niveles y registros del lenguaje, teoría y práctica sobre las variedades geográficas, sociales y estilísticas de la lengua. Lo que hace falta es que cuando aparezcan los primeros libros de texto de Lengua española, de este nuevo plan de estudios de la Reforma, estos no contengan errores pasados, y su redacción y orientación teórica y práctica sea consecuente con estas innovaciones metodológicas y objetivos esbozados.

Conclusiones. Como hemos tenido ocasión de ver, la orientación de estos dos libros de texto analizados y del documento Hacia la Reforma presenta distintos enfoques en la enseñanza de la Lengua española en la Enseñanza Media, porque responden a distintos planes de estudios y a distintas corrientes lingüísticas.

Lo que sí está claro es que hay una evolución y un progreso en la concepción didáctica y en la preocupación por resolver los problemas de expresión oral y escrita del alumno.

Si en el libro de texto de J.M. Blecua, a pesar de

su línea claramente pedagógica, no hay todavía una cierta preocupación por las cuestiones enumeradas (teoría y práctica sobre la lengua oral, la lengua y su diversidad social, teoría y práctica sobre los niveles y registros del lenguaje y teoría y práctica sobre las variedades sociales, geográficas y estilísticas de la lengua), es porque este manual está influido por las ideas, todavía vigentes, de la Gramática tradicional, a pesar de que el autor intenta superarlas cuando en la pág. 2 escribe: "Tradicionalmente se venía definiendo la Gramática como la ciencia que sirve para hablar y escribir correctamente un idioma; pero actualmente no se emplea esta definición, pues es insuficiente, ya que, aunque expresa la utilidad del estudio gramatical, no indica qué es lo que va a estudiar" (41)

Por su parte en el libro de texto de F. Lázaro y V. Tusón estas cuestiones ya son tratadas teóricamente y lo único que falla, desde nuestra consideración, es la programación de ejercicios prácticos adecuados a esta teoría.

Por último, en el documento Hacia la Reforma las orientaciones metodológicas sí conceden una gran importancia a la parte práctica.

Ello quiere decir que, bajo la influencia de los principios de la Lingüística aplicada, se ha producido una valoración coherente de la importancia de la parte práctica en la programación de la asignatura en el futuro plan de estudios, todavía experimental.

El apartado del capítulo II de nuestro trabajo: La enseñanza de la asignatura de Lengua española a través de los libros de texto nos permitirá ver con la suficiente claridad todas estas cuestiones y, al mismo tiempo, podremos ver la evolución que se ha dado en su tratamiento, ya que diversos aspectos han sido olvidados durante mucho

tiempo, tales como:

- Teoría sobre la lengua oral.
- Práctica sobre la lengua oral.
- La lengua y su diversidad.
- Teoría sobre los niveles y registros del lenguaje.
- Práctica sobre los niveles y registros del lenguaje.

En su momento, tendremos ocasión de hacer un análisis bastante detallado de estos apartados al realizar el estudio de los diversos libros de texto seleccionados.

Didáctica de la fonética y fonología

Nosotros creemos -y va a ser esa una de las conclusiones de nuestra tesis doctoral- que la enseñanza de la lengua debe basarse en la estrecha relación entre los diversos planos que hay en su estructura, es decir, el plano fonético-fonológico, el morfosintáctico y el léxico-semántico.

Si hemos analizado previamente la importancia de una buena didáctica de la lengua escrita y de la lengua hablada, es obvio que esa didáctica debe empezar por el plano fonético-fonológico y, consiguientemente, por esas unidades mínimas que son el sonido y el fonema. Este sería el primer paso y el primer recuerdo de la teoría de la doble articulación del lenguaje de A. Martinet (42).

La lengua es una estructura y debe estar organizada tanto en la investigación como en la enseñanza, ya que, como acertadamente sostiene J. Tusón, "con una lengua transmitimos significados por medio de cadenas de sonidos. Estos dos niveles (el del sentido y el del sonido) eran estudiados como independientes por el estructuralismo e incluso el primero fue marginado de la lingüística en más

de una ocasión. Es evidente que si una lengua se organiza en estos dos niveles será misión fundamental de la lingüística establecer qué relación necesaria existe entre sentido y sonido, puesto que hablar una lengua no es ni emitir sonidos que nada quieren decir, ni comunicarse de mente a mente sin mediación alguna" (43).

Por ello, nosotros consideramos que desde la llegada de las modernas orientaciones, la Lingüística se configura como la ciencia del lenguaje y una de las consecuencias es su aplicación a la enseñanza de las lenguas, en general, y de la lengua materna, en particular.

Tras su argumentación ha quedado para nosotros suficientemente claro que todos los planos de la lengua tienen que estar plenamente coordinados, de manera que su aplicación a la enseñanza de la lengua materna sea un éxito pedagógico.

Partiendo de esta manera de ver las cosas, está claro para nosotros que la didáctica de la fonética y la fonología en el Bachillerato ha de hacerse con realismo y con una evidente orientación pedagógica.

El libro de E. Alarcos Fonología Española (44) fue un adecuado instrumento para diferenciar y para no confundir los conceptos de fonética y fonología, y si esto ha quedado claro, también ha de quedar clara su aplicación a la didáctica de la lengua materna en el Bachillerato por diversas razones que tratamos de explicar.

Su aplicación a la didáctica no consiste en que los alumnos memoricen la primera articulación del lenguaje de Martinet y menos todavía en que se les angustie con la clasificación de los sonidos por el punto de articulación, modo de articulación, acción de las cuerdas vocales y acción del velo del paladar también con la clasifica-

ción de las oposiciones fonológicas, sino en darle al fonético-fonológico una auténtica orientación pedagógica.

B. Malmberg en su obra Les Domaines de la phonétique (45) ha escrito: "Nadie podrá negar las aportaciones del fonetista a la enseñanza de la lectura en los primeros años de la escuela". Tras esta cita H. Huot (46) afirma que "hay que tener en cuenta la aportación científica de esta rama de la lingüística que es la fonética para dar a los enseñantes del francés como lengua materna la formación necesaria". Si Malmberg aludía a la primera enseñanza, las palabras de H. Huot deben ser consideradas como un reconocimiento objetivo de la importancia de esta disciplina en la didáctica de la lengua materna en la enseñanza secundaria y en la propia formación de los enseñantes.

La fonética y la fonología se pueden aplicar perfectamente a la enseñanza de la lengua oral en el Bachillerato y, como consecuencia, a la misma diversidad de la comunicación oral a través de textos diferentes que tengan en cuenta las variantes sociales, geográficas y diatópicas.

De esta manera, a través de la pronunciación de determinados sonidos, el alumno puede llegar a identificar características sociales, culturales y geográficas del hablante. Por eso, estos estudios se podrían hacer en primer lugar en el mismo entorno del alumno, realizando encuestas y grabaciones entre distintos hablantes, siguiendo este esquema:

Hablante-texto oral para identificar:

- Características diatópicas.
Grabaciones en distintos lugares.
- Características diastráticas.
Personas de diferente nivel cultural.
- Características diafásicas.
Una misma persona e. diferentes situaciones comunicativas.

Estos textos pueden ampliarse a otras zonas españolas para que a través de la pronunciación el alumno reconozca las peculiaridades lingüísticas regionales en lo que concierne a la fonética, y establezca una estrecha y estructurada coordinación entre los diversos planos de la lengua.

Otro aspecto importante que debe ser incorporado a la didáctica de la fonética y la fonología, como muy bien señala H. Huot en la obra ya citada, es las implicaciones fonológicas de las diferencias de pronunciación. Esto es algo que debe ser seriamente analizado en una buena metodología de la asignatura.

Otra razón importante: las connotaciones sociológicas que tiene la pronunciación en la propia consideración de la persona, y no nos referimos con esto al rechazo de una pronunciación de un habla local, por ejemplo, y a la adaptación de una pronunciación de determinada zona, porque creemos que la pronunciación y la expresión, en general, deben adaptarse a la diversidad comunicativa.

La relación de la pronunciación con lo morfosintáctico y con el léxico es también -siguiendo a H. Huot- algo que debe estar relacionado por esa necesidad de que la lengua constituye una estructura organizada.

En relación con puntos anteriores, H. Huot considera muy acertadamente que es importante distinguir entre faltas de pronunciación o de lengua, por un lado, y "acentos" regionales o sociales, por otro. Los primeros -según ella- provienen de una falta de aptitud para adaptarse a las normas lingüísticas en uso, mientras los segundos suponen simplemente la elección de una norma diferente. Por ello precisamente creemos que no se puede obligar -de la noche a la mañana- a un alumno de un medio rural a rechazar su pronunciación para que adopte en su lugar otra diferente.

Una buena didáctica de la fonética llevará, sin duda, al mejor conocimiento de los registros del lenguaje y así se observarán y estudiarán mejor las diferentes situaciones de la comunicación oral.

En la introducción de un libro de texto de francés-lengua materna (47), observamos con curiosidad cómo hay un apartado importante dirigido a las actividades orales metódicas y se afirma en lo que se refiere a la expresión oral que no hay buena comunicación sin una buena elocución. Autenticidad fonética, limpieza de la articulación, adaptación de la voz en volumen y en altura, justeza de la entonación y de las pausas son las cualidades que se recomiendan al profesor para que las consiga poco a poco con sus alumnos. Se indica también que no se trata con esto de eliminar las peculiaridades regionales, sino que lo que se quiere es identificarlas para reducirlas, siempre que sean vulgarismos, con mesura.

Esta introducción nos ha llamado poderosamente la atención porque contiene una adecuación pedagógica muy aceptable, que debe constituir el punto de partida de la enseñanza de la lengua, y unas recomendaciones muy prácticas sobre la expresión oral y sobre la recomendación al alumno para que conozca mejor la diversidad de los registros.

De aquí se deduce que en la enseñanza de la lengua materna en Francia se le concede una gran importancia a la parte práctica, que es lo que se pretende hacer en España con la Reforma de las Enseñanzas Medias.

Por otro lado, en esta introducción se recomienda que la claridad de la elocución debe ir acompañada de la exactitud del vocabulario, de la corrección de la sintaxis, lo que demuestra la preocupación de los libros de texto franceses de lengua materna por la relación ordenada

entre los diversos planos de la lengua.

Todo ello demuestra la importancia de la fonología y la fonética en la enseñanza de la lengua materna, importancia que el profesor J. Martínez Marín subraya de esta manera: "Podemos afirmar que ignorar a la fonología y a la fonética en la enseñanza del español, o de cualquier lengua, como hasta hace poco tiempo se hacía en nuestro país, equivale a enseñar de forma muy incompleta y claramente errada el idioma" (48).

Esta innovación viene dada, como también demuestra este estudioso, "por el reconocimiento del carácter primordialmente oral de las lenguas, lo que ha tenido como consecuencia el que las manifestaciones escritas -lo que suele llamarse corrientemente "lengua escrita"- hayan dejado de tener carácter casi exclusivo, a diferencia de lo que ocurría en la enseñanza de lengua tradicional antigua y moderna" (49).

2. Didáctica de la gramática (morfosintaxis)

Es este punto un aspecto controvertido en la enseñanza de la asignatura, pues, como ya hemos señalado, durante mucho tiempo se ha confundido la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática y debe quedar claro que no es lo mismo explicar lengua que explicar gramática. Explicar la primera supone estudiar los hechos lingüísticos en su estructura, en su interrelación, mientras que explicar la segunda supone centrar el estudio en un solo plano lingüístico.

Por todo ello, se han sucedido diversas y polémicas interpretaciones y opiniones que analizaremos y recogeremos a lo largo de este trabajo y algunas de las cuales citamos ahora.

Para comenzar hemos creído conveniente mencionar estas del profesor R. Almela: "¿Lengua o gramática? 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. Hay un gramaticalismo asfixiante" (50).

Este ha sido el estado de la cuestión durante muchos años, el cual ahora pretendemos aclarar a través de la reflexión y la autocrítica.

Quizá por eso creamos conveniente recordar algunas de las consideraciones que se han hecho para que vaya quedando claro el planteamiento del problema y también su solución.

En 1922, A. Castro en su ensayo escribía: "Una primera confusión que conviene remover es la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática... La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente una lengua". Y después: "Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, e gusto y de inteligencia. La gramática no interviene en eso para nada" (51).

La opinión de don Américo, por consiguiente, no es nada gramaticalista, sino, más bien, antigramaticalista, y demuestra sus razones. Estas razones suyas se fundamentan en que no es pedagógico orientar la enseñanza del idioma a través de un erróneo gramaticalismo.

"Los argumentos antigramaticalistas no pudieron deterrar el privilegio de la gramática verbalista y dogmáti-

ca que se ha mantenido en nuestras escuelas como sustancial vía de acceso para la posesión del español, y aunque se presente disfrazada, o con abundancia de ejercicios, o con exposiciones analíticas que empiezan por las oraciones para desmenuzar luego los demás componentes de las mismas", dice A. Medina (52).

A. Narbona ha dicho acertadamente: "No parece que haya ninguna ventaja en aprender gramática antes de los doce años. Sin embargo, se empieza tempranamente por enseñar gramática y esta teoría gramatical que ofrecemos a los alumnos es escasamente atractiva" (53).

A. Quilis considera que el nivel gramatical es el más importante, porque en él confluyen, se articulan todos los otros niveles de la lengua, pero reconoce que la enseñanza de la gramática sigue siendo en muchos casos caótica. Y ello es obvio si tenemos en cuenta que la lengua, lejos de ser un fin en sí misma, ha estado al servicio de la gramática en lugar de ser al contrario (54).

Basta ver cualquier tipo de texto de Bachillerato de Lengua española que pertenezca a un plan de estudios anterior al 1975 para percatarse de todo esto.

Por eso, el profesor Quilis piensa que la enseñanza de la gramática es una enseñanza llena de reglas que circunscriben la libertad del alumno, con una terminología y unas clasificaciones incoherentes, que tanto hacen referencia a la forma, como a la función, como a la significación, y es esencialmente prescriptiva.

Si hemos insistido en que la enseñanza de la lengua debe basarse fundamentalmente en una correlación cohesionada y ordenada entre el plano fonético-fonológico, el gramatical o morfosintáctico y el léxico-semántico, este predominio en la enseñanza del nivel gramatical es, ante

todo, antipedagógico y contraproducente, por lo que hay que evitar este desequilibrio.

Porque para nada serviría que los alumnos dominaran y memorizaran una serie interminable de reglas normativas sobre cuestiones morfológicas y sintácticas si luego no saben expresarse o no hacen práctica de la lengua viva, que es lo que realmente les interesa a su edad.

Quizá por todo este cúmulo de confusiones, H. López Morales ha escrito: "Quien crea que basta con enseñar gramática para que los alumnos incorporen a su competencia lingüística las estructuras oracionales deseadas están dando las espaldas a la realidad. Porque enseñar gramática no es enseñar la lengua, sino enseñar cosas sobre la lengua. No hay que confundir, por lo tanto, la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática. Son cosas diferentes que como tales persiguen diferentes finalidades" (55).

Aunque vamos a seguir analizando otras opiniones, ya podemos ir perfilando una conclusión de nuestro trabajo: hoy tenemos muy claro, afortunadamente, que enseñar lengua no es enseñar gramática; lo que hace falta, entonces, es que, al igual que hemos dicho en la introducción del apartado sobre la enseñanza de la lengua oral, esta consideración se manifiesta en una metodología activa.

Recientemente el profesor C. Hernández Alonso ha dicho: "Ante todo el alumno debe encontrar un sentido al ejercicio del análisis y a la gramática; debe evitarse, en consecuencia, toda rutina y mecanización y habrá que desterrar absolutamente el aprendizaje memorístico y etéreo de definiciones y términos que nada dicen al estudiante" (56).

Estas afirmaciones nos sirven de apoyo para defender,

una vez más, la importancia de que la metodología de la asignatura se base en una adecuada distribución entre la teoría y la práctica y no dé al memorismo esa exagerada importancia que ha tenido en una asignatura tan propiamente reflexiva como es la de Lengua española.

Está claramente demostrado que la gramática en la enseñanza secundaria debe hacerse en función de la lengua, para facilitar al alumno el conocimiento de esta y no al contrario.

La teoría siempre tiene que estar en función de la práctica y, como piensa el propio C. Hernández, ni los diagramas arbóreos, ni los indicadores sintagmáticos, ni los casilleros pueden sustituir al comentario.

A la gramática hay que concederle la importancia que tiene, pero lo que no se puede hacer es sacrificar la totalidad de la programación por un exceso de teoría gramatical. Esto no sería científico, ni pedagógico.

El no abusar de la enseñanza de la gramática es una opinión que comparten muchos estudiosos de nuestra lengua: A. Castro, S. Gili Gaya, F. Lázaro Carreter, C. Hernández, H. López Morales, J. Fernández Sevilla, J.A. de Molina, J. Martínez Marín, R. Almela, A. Narbona, G. Torrente Ballester, G. Díaz Plaja, A. Quilis, etc. Ello lo demuestran en diversos artículos y publicaciones, como tendremos ocasión de ver.

Los trabajos de M. Seco (57), L. González Nieto (58) y L. Brackenbury (59) son muy sugerentes en este sentido.

Y no podemos olvidar el estimable libro de S. Fernández Ramírez sobre el mismo tema (60).

Podríamos preguntarnos: ¿por qué existe tanta bibliografía sobre el nivel gramatical y su aplicación a la di-

dáctica de la lengua y tan exigua para los otros niveles: el fonético-fonológico y el léxico-semántico?

La respuesta nuestra va orientada por el camino de la realidad y esta nos demuestra que ha sido -y esto se ha dicho repetidamente- la gramática el eje y el centro de la enseñanza de la lengua. Por eso no puede extrañarnos que el estudio del léxico, tan fundamental en la didáctica de esta asignatura, haya sido descuidado. Pero este aspecto tendremos ocasión de verlo más adelante.

Un trabajo de A. Morales de Walters es bastante esclarecedor al respecto. Tras señalar que la enseñanza del español-lengua materna es el tema de discusión en todos los seminarios hispánicos de Lingüística aplicada y que en todos ellos sale a relucir la misma situación, el estado de descuido en que se encuentra, escribe: "Partiendo de la base de que el medio ambiente familiar y social es el que facilita al niño su labor de aprendizaje, bien sea desarrollando sus capacidades innatas a la luz de la ejemplificación a la que está expuesto o adquiriendo los patrones que se le presentan a base de un copiado de los mismos, podemos concluir: si efectivamente el niño que viene de niveles menos dotados económicamente llega a la escuela con una deficiencia en sus hábitos lingüísticos, es en la escuela donde se le deben proporcionar los medios necesarios para adquirirlos" (61).

Y aunque la influencia del factor socio-económico y cultural del alumno en la enseñanza de la lengua lo estudiaremos como una conclusión significativa de nuestro trabajo, si lo relacionamos con el problema que estamos tratando ahora, que es la didáctica del nivel gramatical, estas palabras podemos interpretarlas como la necesidad de encontrar una explicación de la asignatura que sea lo más asequible posible y que introduzca a los alumnos, so-

bre todo a los menos preparados, en el conocimiento práctico de la lengua. Por ello la enseñanza de la gramática no debe eliminarse, en absoluto, sino adaptarla a la realidad del alumno.

Últimamente parece que hay un notable empeño por eliminar de la teoría todo aquello que resulte accidental y accesorio y centrarse en aquellas cuestiones gramaticales que realmente sirvan al alumno, y también existe la convicción de que si no explicamos la gramática en función de la lengua caeremos, como en el pasado, en la rutina, en el doctrinalismo, y desaprovecharemos las consecuencias pedagógicas de esta reflexión, que debe manifestarse en transmitir a nuestros alumnos lo que realmente esperan de esta asignatura: el conocimiento directo y vivo de la lengua.

El remedio -como dice el profesor Almela (68)- no está en eliminar la teoría, sino en lo siguiente:

- Discutir entre comprender un concepto lingüístico y manejar la lengua.
- Hacer que el conocimiento de la primera y la práctica de la segunda tengan consecuencias formativas para los alumnos.

Esto que dice el profesor de la Universidad de Murcia hay que llevarlo a la escuela y hay que incorporarlo, si queremos, de verdad, que la didáctica de la lengua materna en nuestro país mejore.

M. Seco, en el artículo ya citado, ha escrito con fundamento: "¿Debemos, pues, suprimir la gramática dentro de la clase de lengua, dejando despejado todo el terreno para dedicarlo en exclusiva al aprendizaje práctico de ésta? De ninguna manera: precisamente para favorecer y potenciar tal aprendizaje, la gramática debe estar en él, puesto que es capaz de actuar como instrumento efficacísimo

en el desarrollo de la competencia lingüística del individuo. Bien aplicada, permite una comprensión más profunda de la expresión ajena, y amplía y mejora las posibilidades de la expresión propia" (63).

Esto que dice el profesor M. Seco es, desde nuestro punto de vista, bastante coherente y está de acuerdo con lo que también afirma el profesor Almela sobre el equilibrio entre la teoría y la práctica y la explicación de la gramática en función de la enseñanza de la lengua, porque si en esta todos reconocemos que ha habido un exceso de teoría gramatical, lo que no se puede hacer tampoco es pasar a todo lo contrario y eliminar la gramática como sucedió en 1926 con el Plan de Callejo, en que se suprime totalmente. Por eso surgieron otras posiciones conciliadoras y eclécticas como los estudios de M. Torner, E. Carrasco, Tirado Beneti y los interesantes trabajos, que tendremos ocasión de analizar, de S. Fernández Ramírez, A. Zamora Vicente, F. Lázaro Carreter y el propio M. Seco, junto con otros trabajos como los de A. Maíllo sobre la didáctica del idioma.

Por ello, esta reflexión va encaminada a considerar que la gramática debe ocupar un lugar en la enseñanza de la lengua, pero en un adecuado equilibrio con los otros planos lingüísticos y así evitar tanto posturas excesivamente gramaticalistas como antigramaticalistas.

F. Lázaro considera (64) que la reorganización de las enseñanzas gramaticales ha de partir de estos supuestos:

- a) Deben impartirse a los alumnos psicológicamente maduros para recibirlas.
- b) Deben estructurarse cíclicamente.

Y a continuación argumenta que se debe tener muy en

cuenta que la gramática sólo subsidiariamente contribuye al aprendizaje del idioma. Por esto, según F. Lázaro, en la Guía didáctica del Bachillerato Laboral se afirma: "La enseñanza gramatical debe constituir sólo una parte de un campo docente más amplio: la didáctica de la lengua. Aunque durante siglos haya acaparado de las escuelas su insuficiencia está hoy reconocida universalmente" (65).

Tanto la consideración de F. Lázaro Carreter como la que aparece en la Guía didáctica coinciden esencialmente con lo que nosotros queremos demostrar en nuestra tesis: para que la didáctica de la Lengua española en el Bachillerato cambie de signo es necesario que en la programación haya una decidida coordinación entre los diversos niveles y planos lingüísticos.

Esto no significa ningún avance, ni ninguna evolución. Si se quiere que la gramática resulte eficaz para la enseñanza de la lengua es absolutamente imprescindible que la apliquemos a la diversidad de textos tanto orales como escritos y no sólo a los literarios. De esta manera tendrá una innegable razón de ser y será un instrumento válido para encauzar por el buen camino la enseñanza de esta asignatura a los jóvenes bachilleres.

Por ello es conveniente que reflejemos en este apartado la opinión de S. Gili Gaya sobre la enseñanza de la gramática: "El arte de la expresión oral y escrita no siempre guardaba relación con el saber de las leyes morfológicas y sintácticas del idioma" (66). Y más adelante: "La gramática suministrará a su tiempo una masa mayor o menor de conocimientos tabulables, y en este sentido no puede negarse que es un poderoso educador de las facultades analíticas. Pero el análisis gramatical por sí sólo, aun siendo un valioso auxiliar de la expresión viva, no puede suplantar al uso oral y escrito del idioma, que la

enseñanza debe practicar en todos sus grados" (67).

La opinión del ilustre profesor vuelve a coincidir con otras anteriores y, a pesar de que aparece en 1952, es lo suficientemente moderna y actual como para tenerla en cuenta.

Recoger análisis y estudios que defiendan esta postura es, en nuestra consideración, muy importante, pues para llegar a conseguir una metodología activa y un método válido en la enseñanza de la lengua materna da mucha confianza el comprobar cómo, desde hace años, distintos profesores y estudiosos de nuestra lengua venían defendiendo ya un cambio en la orientación pedagógica, aunque no se les prestara la debida atención.

La gramática, volvemos a repetirlo, "debe figurar -como bien dice Gili Gaya- en los programas escolares, a condición de graduarla bien, de que acompañe siempre a la composición y a la lectura, y no pretenda suplantarla" (68).

Todo ello puede relacionarse directamente con lo que más recientemente afirmó J. Fernández Sevilla: "Entiendo que la gramática no debe convertirse en fin exclusivo de la enseñanza. Es un medio -y no el único- para el aprendizaje de la lengua. Por ello, más que a las teorías y a las reglas, la enseñanza deberá orientarse al mejoramiento de la competencia idiomática de los alumnos, tanto oral como escrita" (69).

Pero las siguientes palabras de Fernández-Sevilla significan una clara advertencia: "A pesar de los esfuerzos hasta ahora realizados, queda en pie el problema fundamental del que nos hemos hecho eco: convertir la gramática teórico-científica en gramática pedagógica sigue constituyendo un reto. Al abordarlo, habrá que calibrar

con detención hasta qué punto lo que habitualmente se entiende por gramática puede resultar suficiente para una enseñanza adecuada y eficaz de la lengua materna" (70).

Este es, ciertamente, como dice J. Fernández-Sevilla, el verdadero reto: el adaptar la teoría lingüística a la pedagogía del idioma. Si esto no se consigue, todos los esfuerzos de la teoría lingüística se irán por un lado muy distinto al que tienen que ir, porque creemos que la enseñanza de la lengua depende, en gran parte, de las aportaciones de la teoría lingüística, e ignorar esto supondría un grave error, ya que sin investigación no puede haber pedagogía.

De aquí que C. Hernández Alonso sí encuentre una clara finalidad a la enseñanza de la sintaxis en el Bachillerato y afirma: "Es un medio inigualable para lograr el dominio de la lengua, su comprensión y su adecuada expresividad. Pero, indudablemente, ha de ser con el método de enseñanza adecuada; es decir, con una enseñanza activa y un método inductivo".

"Porque se trata -sigue diciendo C. Hernández- no de estudiar la oración formada, sino la formación de la oración; no sólo de segmentar los elementos enlazados, sino de dominar los procedimientos, de enlazarlos y de componer los mensajes; no sólo de estudiar las relaciones de oraciones entre sí y su reconocimiento, sino de fijar el modo de relacionarlos. Así se favorecerá la redacción y la debida construcción de enunciados" (71).

Si seguimos el objetivo de C. Hernández de demostrar en la teoría y en la práctica que la didáctica de la sintaxis en el Bachillerato presenta grandes ventajas para el dominio de la lengua oral y escrita y, consiguientemente, para la mejora de la expresión, habremos conseguido superar ese prejuicio antigramatical que surge como respuesta al

predominio gramaticalista en los programas de enseñanza.

Otro punto que el artículo de C. Hernández se ha encargado de recordar es el referente a la terminología. Hoy todos estamos de acuerdo en la necesidad de simplificar la terminología todo lo que sea posible.

Por ello también estamos todos de acuerdo en llegar a un acuerdo, de forma que se evite que en diversos manuales aparezcan para un mismo concepto distintos términos. Esto es muy perjudicial para el alumno -y aunque el caso ya lo hemos tratado al referirnos al artículo de G. Salvador- no viene mal que volvamos a recordarlo ahora con el problema de la gramática, que es, quizá, donde ese caos terminológico más se ha acentuado.

Por ello, C. Hernández lleva bastante razón al decir: "Queremos precisar que en la enseñanza de la gramática en el Bachillerato, al igual que en la EGB, el mayor problema nace de haber convertido esta materia, la gramática, en una serie de términos y definiciones mecánicas e insufribles" (72).

Otras palabras que avalan la necesidad de que la gramática no se convierta en un fin en sí misma son las de S. Fernández Ramírez: "El aprendizaje de una lengua no implica necesariamente, si se mira de cerca, el conocimiento de la gramática. Por lo pronto, es un hecho axiomático que los estudios gramaticales, nacidos históricamente en circunstancias precisas, caminan en una dirección opuesta al sentido de una técnica adquisitiva del expresarse" (73).

En conexión con estas palabras A. Maíllo escribe: "No enseñaremos solamente gramática. Por el contrario, ésta será sólo la culminación de un proceso que tiene como etapas previas enriquecer, depurar, proporcionar modelos

selectos y abrir cauces y de expresión a la lengua del niño, bien entendido que en estas fases consiste el ochenta por ciento del esfuerzo docente que en este campo ha de realizar la escuela primaria" (74).

Aunque aplicada a la enseñanza primaria, esta cita de A. Maíllo es un eslabón más en esa serie de opiniones que se han vertido para intentar remediar que la gramática se convierta en el eje fundamental de la enseñanza de la lengua materna.

Con el Plan de estudios de BUP de 1975 este abuso de la gramática en la enseñanza de la Lengua española quedaba corregido. Al menos, así se desprende de la lectura atenta y objetiva de las orientaciones metodológicas. Ese era realmente el objetivo y la finalidad del nuevo plan. Se buscaba, ante todo, que la enseñanza de la asignatura fuera práctica y ordenada, y basada en una coherencia entre la teoría y la práctica y en la sistemática relación entre las diversas partes de la lengua.

Se quería atajar el problema y además, para atajarlo, se confiaba en la aportación moderna de las nuevas corrientes lingüísticas, pues se pensó que los principios de la nueva teoría lingüística serían válidos para la didáctica de la lengua materna.

Por consiguiente, la esperanza y la ilusión eran los fundamentos del nuevo plan de estudios.

Pero, como todo cambio requiere un cierto tiempo, lo que falló en este plan de estudios -en sus comienzos- fue la cuestión terminológica. La prisa por olvidar la gramática tradicional y por transmitir una nueva imagen de la asignatura fueron aspectos que condujeron a cierta confusión.

Sin embargo, una vez que ha transcurrido el tiempo

y que existe en perspectiva un nuevo Plan de estudios, podemos decir que, hoy día, casi todo el profesorado de esta asignatura en el Bachillerato ha aprendido esta experiencia y las iniciativas para mejorar la didáctica de la Lengua española son tan generosas como realistas.

Se trata, en definitiva, de aprender de los errores anteriores y evitar lo que aparece en el documento Hacia la Reforma: "Es de sobra sabido, además, que gran parte del fracaso escolar se debe a deficiencias lingüísticas, promovidas, para más inri, por unos programas que dan prioridad a nociones teóricas y abstractas sobre la realidad viva de la expresión" (75).

Si la metodología evita todo esto es entonces cuando puede la gramática ocupar el lugar importante que le corresponde en la enseñanza de la lengua, sin suscitar rechazo ni posturas antigramaticalistas.

"Sería útil en el momento en que pueda poner orden en los hechos adquiridos por la experiencia, no antes", opina Ch. Bally (76).

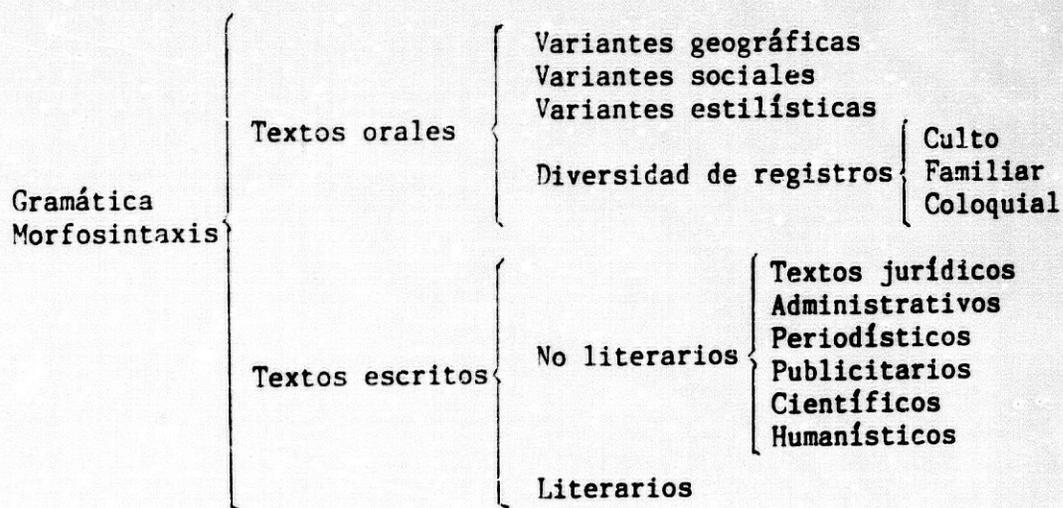
Una vez resumidas estas opiniones, consideramos ya oportuno establecer una serie de conclusiones sobre el camino que debe seguir la enseñanza de la gramática en el bachillerato actual y el nuevo, que se avecina.

Estas conclusiones, que después tendremos ocasión de ampliar en el capítulo II, son las siguientes:

- No abusar en ningún momento de la teoría gramatical por el peso y la influencia de la tradición.
- Explicar y desarrollar una teoría mínima y que sea asequible a la totalidad del alumno.
- Apoyar la explicación en un método activo que resulte práctico para los alumnos y no despierte en ellos rechazo a la gramática.

- Explicar siempre la gramática en función de la lengua y no al contrario.
- No caer tampoco en posturas y en posiciones antigramaticalistas, pues si el exceso de la teoría gramatical no beneficia nada la enseñanza de la lengua, su eliminación la perjudicaría.
- Conseguir una adecuada distribución entre la teoría y la práctica.
- Unificar la terminología gramatical y establecer para ello una coordinación entre los Seminarios y Departamentos de Lengua española de los diversos niveles educativos.
- Coordinar la enseñanza de la gramática con la enseñanza de los planos fonético-fonológico y léxico-semántico, insistiendo en la unidad de la lengua como sistema.
- Aplicar la teoría gramatical tanto a textos escritos como orales en su auténtica realidad expresiva, superando definitivamente aquella etapa en la que la teoría de la asignatura, en general, y de la gramática, en particular, se basaba sólo en los textos literarios, ignorando la diversidad textual.

Por eso, como ya hemos señalado al analizar la lengua oral, proponemos que la gramática tenga una evidente aplicación práctica, como se ve en este esquema:



(Esta ordenación de los textos no atiende a un criterio valorativo).

Si esto se lleva a cabo, es indudable que se ampliará la visión práctica de la asignatura, ganará bastante su consideración ante los alumnos y dejará, sin falsas demagogias, de ser una fría transmisión de conocimientos teóricos.

3. Didáctica del léxico

"Nadie podrá negar la clara desproporción existente en los manuales al uso en la Enseñanza Media entre las materias gramaticales y lingüísticas y el lugar que dedican al estudio del léxico, aspecto idiomático que sin ningún género de duda sale malparado de la comparación. Y no es lógico ni conveniente que se exija a los escolares tanto esfuerzo en la adquisición de conceptos abstrusos -algunos de rigor o de utilidad más dudosos-, ni en el manejo de cambiantes y a menudo variopintas terminologías lingüísticas" (77). Estas palabras las pronunciaba el profesor J.A. Frago en el V Simposio de Lengua y Literatura españolas para profesores de Bachillerato.

Nada mejor para iniciar la introducción a la didáctica del léxico en el Bachillerato que tan realistas palabras, porque señalan con absoluta claridad el estado del problema, problema que últimamente se intenta solucionar y que, de hecho, se está solucionando.

Ya es bastante significativo que en un Simposio precedente celebrado en Granada, parte de las comunicaciones y ponencias estuvieran dedicadas a la enseñanza del léxico.

La cuestión real es que la enseñanza del léxico ha estado descuidada y marginada durante bastante tiempo y es ahora cuando nos hemos dado cuenta del grave error cometido. Para comprobarlo basta con examinar los manuales

de Lengua española de Bachillerato y comprobar a través de los programas la escasa presencia en ellos de las unidades didácticas sobre el léxico.

Si la escuela es un medio que tiene gran responsabilidad en la adquisición del léxico, ¿cómo es posible que haya pasado desapercibido tan importante aspecto de la lengua materna?

Ello es inadmisibile, sobre todo, si partimos de la consideración de que la enseñanza del léxico requiere una programación plenamente ordenada y apropiada.

Así no nos puede extrañar nada que la profesora de Lengua y Literatura de Bachillerato, D. Leal Carrillo dijera en el IV Simposio para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato que "la enseñanza del léxico en el Bachillerato debe ocupar niveles programáticos, sistemáticos y continuados" (78), y que N. Nebot Calpe, en el mismo Simposio, afirmara que "en la adquisición del léxico está la base de todo aprendizaje lingüístico y la enseñanza debe prestar al alumno un gran servicio procurando introducir nuevos términos en su vocabulario base, de un modo sistemático, organizado y regular" (79).

Una conclusión muy importante a la que llega esta profesora, tras estudiar el vocabulario de los alumnos de clases sociales acomodadas y el vocabulario de los alumnos de clases populares, es que la riqueza o pobreza del léxico es una de las adquisiciones del alumno que más depende de las condiciones del medio en que vive.

Esto tiene evidentemente unas consecuencias para la enseñanza de la lengua, que deben manifestarse en la necesidad de tener muy en cuenta en las programaciones el entorno social y cultural del alumno, como ha quedado ya señalado.

El profesorado de Bachillerato, como puede verse,

ha empezado a trabajar seriamente en la didáctica del léxico y a ello encamina últimamente sus esfuerzos e investigaciones y que tienen una positiva repercusión en Congresos y Simposios.

El también profesor de Bachillerato I. Sáez presentó en este mismo Simposio el trabajo "La enseñanza del vocabulario. Nivel de 1º de BUP". Distingue el citado profesor en su estudio:

- a) Vocabulario activo o de expresión. Constituido por el conjunto de palabras que el alumno emplea cuando habla o escribe.
- b) Vocabulario pasivo o de comprensión. Abarca las palabras que el alumno comprende cuando las oye o lee, pero que no las emplea cuando habla o escribe.
- c) Vocabulario potencial. Está compuesto por aquellos vocablos que el alumno no comprende cuando los oye o lee, pero que mediante el aprendizaje pueden engrosar su caudal lingüístico.

Las aplicaciones prácticas pueden resultar muy interesantes para la enseñanza del léxico, y el alumno puede ampliar mediante el aprendizaje su vocabulario activo o de expresión, que en muchos casos es muy pobre y reducido.

La enseñanza del léxico necesita, por consiguiente, una gran atención y una actualización pedagógica dada su decisiva importancia en el conocimiento de la lengua, porque si falla el nivel léxico, ¿para qué sirve que los alumnos sepan los conceptos lingüísticos?

Por eso, lo importante sería saber cómo reflejar, de la manera más acertada, todas estas reflexiones que nos estamos haciendo sobre la enseñanza del léxico en los programas de BUP, cómo organizar la metodología para que nuestros alumnos enriquezcan su vocabulario y perfeccionen su expresión.

En este sentido, hay que dejar claro que las unidades didácticas que se dedican al léxico tanto en Primero de BUP como en COU son insuficientes.

Pero siendo insuficientes, creemos que tampoco le hemos sacado a estas unidades -hasta el momento- el rendimiento pedagógico apropiado. Ello tiene una fácil explicación: durante bastantes años gran parte de los cursos de Lengua española se han basado en la gramática, y la enseñanza del léxico ha quedado relegada unas veces y olvidada otras.

De ahí que una de las conclusiones de nuestra tesis que se impone sea la de llamar la atención sobre este hecho y centrar todo el interés posible en el léxico y su didáctica, seleccionando una metodología apropiada y moderna.

La opinión de los estudiosos sobre este particular no puede ser más clara. H. López Morales, por ejemplo, indica que el vocabulario de la lengua materna, una vez llegado el niño a la escuela, no ha de enseñarse nunca de manera fortuita, sino atendiendo a una programación cuidadosa, ya que es asunto muy dicho y reconocido que la lengua materna no se enseña de manera caprichosa (80).

La responsabilidad de la escuela en la adquisición y enriquecimiento del léxico es, por tanto, de gran trascendencia, pues es allí donde deben ponerse en funcionamiento todos los mecanismos pedagógicos más apropiados para conseguirlo. Por ello López Morales afirma:

"La escuela dedice todo lo relativo a la incorporación de vocabulario. De esta manera se está seguro de que el niño o el joven que salga de los centros escolares manejará el léxico adecuado, el vocabulario fundamental de la lengua ejemplar, aunque además de éste, disponga tam-

bién de tecnicismos y de vocabulario culto" (81).

Por este motivo sería conveniente que, cuando los jóvenes lleguen a los centros de Enseñanza Media desde la EGB, se programen en el Seminario de Lengua española unas pruebas sobre léxico, para que así pueda existir un punto de partida y una técnica sobre el conocimiento real de la expresión.

Si estas pruebas se hicieran con rigor, después se podría trabajar más fácilmente, y los errores y problemas de léxico y de expresión, en general, se podrían solventar mejor en la enseñanza de la asignatura.

Por esto, en nuestro trabajo vamos a insistir en la necesidad de que se le preste gran atención a estas pruebas y se programen lo mejor posible, pues, como hemos señalado, pueden servir de apoyo a la resolución de diversos problemas expresivos.

A partir de ahí resultaría mucho más cómodo poner en práctica una metodología eficaz para la asignatura, en donde el léxico ocupe un lugar importante en estrecha coordinación con el plano fonético-fonológico y el plano gramatical.

H. López Morales señala al respecto: "La enseñanza del vocabulario de lengua materna exige tanta planificación como la adquisición del léxico de una segunda lengua; no puede actuarse de manera circunstancial, arbitraria y sin programación alguna" (82).

Esto cobra una especial importancia si el nivel de enseñanza al que nos referimos es el Bachillerato.

Si vemos la programación para el primer curso de Bachillerato (83), podremos comprobar cómo las unidades sobre el plano léxico no son tan reducidas:

- El léxico. Elementos constitutivos del español.
- La formación de palabras. Procedimientos.
- Niveles léxicos. Tecnicismos, cultismos, vulgarismos, eufemismos y tabúes verbales.
- La significación de las palabras. La polisemia, la sinonimia, la antonimia, la homonimia.
- Los valores semánticos. Contexto y y situación. Denotación y connotación.
- El cambio semántico. Sus causas.

Es fácil deducir que el léxico, en esta programación, recibe un tratamiento totalmente diferente al de otros planes de estudios.

Ha desaparecido, pues, la discriminación de tan importante aspecto de la lengua. Lo que ocurrió en un primer momento es que a pesar del cambio operado en la programación se siguió actuando como si esta no existiera por la herencia de hábitos anteriores; pero no es éste, ni mucho menos, el caso del momento presente, porque hay pruebas suficientes de que el cambio experimentado en la metodología es una realidad. Lo único que hace falta es que con la Reforma todas estas sugerencias se lleven a la práctica con el realismo necesario; pero en definitiva, las lagunas en la enseñanza del léxico parece que se han superado suficientemente.

De todos modos en las encuestas que aparecen en los Documentos de trabajo (84) de la Inspección de Bachillerato, en la pregunta dirigida a los profesores: "Indique con qué nivel de conocimientos básicos acceden los alumnos al Bachillerato en las siguientes cuestiones" (adjuntaremos fotocopia del documento), en los conocimientos léxico-semánticos el resultado es bastante deficiente. Así, este conocimiento se considera malo en los siguientes tantos por ciento: en el distrito de Barcelona 100%, Granada 78%, La Laguna 79%, Madrid 75%, Málaga 90%, Oviedo 79%, Santa-

go 79%, Valencia 90%, Zaragoza 87%.

El resultado, pues, sobre los conocimientos léxico-semánticos es causa suficiente de desánimo, pero, por otra parte, es un testimonio directo de un problema que estaba abandonado, y la única manera de solucionar un problema es señalarlo, sin ningún complejo, para poder aplicar las medidas, en este caso pedagógicas, más eficaces.

Esta encuesta ha sido dirigida en los respectivos Distritos universitarios por los Inspectores de Lengua y Literatura, y ello es muy positivo para la enseñanza de nuestra asignatura, porque nos muestra que todas estas cuestiones que estamos tratando no pasan desapercibidas, sino que constituyen un gran motivo de preocupación para la propia Inspección de Bachillerato, en nuestro caso de Lengua y Literatura.

Una reflexión que debemos hacer del análisis de esta situación es que en la EGB debe llevarse a cabo, al igual que se va a hacer en el Bachillerato, una adecuada reforma de la asignatura de Lengua española, y en la que se conceda primacía, sobre cualquier otra cuestión, a los ejercicios y actividades prácticas de expresión oral y escrita, dejando a un lado la profundización en ciertas cuestiones de teoría lingüística, que no hacen sino complicar y acrecentar los problemas de los alumnos.

Pero, una vez más, hay que reconocer que cierta responsabilidad de la mala enseñanza de la lengua recae, precisamente, en los profesores, porque, como bien afirma J.A. Frago (85), "mal que nos pese, alguna responsabilidad nos toca a los docentes, sobre todo a los que nos ocupamos de temas lingüísticos o literarios, en el mal trato que nuestros alumnos puedan causar al idioma de todos, sometido hoy a todo tipo de desmanes, y no pre-

cisamente en el medio social que se ha dado en llamar el pueblo llano".

Como ya hemos indicado anteriormente, estamos acostumbrados a llamar la atención de nuestros alumnos cuando cometen alguna falta de ortografía o no puntúan bien al redactar un ejercicio o un examen, pero, por el contrario, no le decimos nada o, al menos no con el mismo interés, cuando se trata de un error cometido en la lengua hablada: repeticiones de vulgarismos, redundancias, empleo de muletillas y construcciones anómalas, que tanto abundan en el registro de ciertos alumnos.

M. Vélez González propone la enseñanza del léxico a través de grupos reducidos, de forma que los trabajos se estructuren en tres partes:

- a) Recogida de datos teóricos sobre semántica.
- b) Trabajo de selección y ordenación de un corpus de datos.
- c) Conclusión (86).

Es esta una técnica que puede aplicarse, pero lo que habría que exigir en primer lugar es que las clases no pasaran de un determinado número de alumnos. Si las clases no estuvieran tan masificadas, no sería siempre necesario realizar estos trabajos de enseñanza del léxico en grupos reducidos.

M. García de la Torre, R. Martín Vicente y P. Tenorio Matanzo proponen en la utilización de la palabra ejercicios con vocabulario culto, popular, coloquial, técnico y científico, concreción, abstracción, definición..., y concluyen su comunicación señalando realidades sobre la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato: "Quiénes hoy enseñamos Lengua y Literatura españolas aprendimos Historia de la Literatura, Lingüística o Filosofía y supimos dar cuenta en exámenes y opo-

siciones de cuantos conocimientos nos exigían, pero ahora nos vemos obligados a cubrir un puesto, para el que no fuimos formados" (87).

Aunque estamos analizando ahora los problemas de la enseñanza del léxico, recordamos las afirmaciones de estos profesores de Bachillerato, ya que una mala formación didáctica incide negativamente en todo aquello que concierne a la metodología de la asignatura.

Indudablemente no todo van a ser cantinelas pesimistas, porque si estos profesores han sido sinceros al reconocer nuestra mala formación didáctica, está claro que se trabaja cada día con más realismo en este ámbito, y si nos referimos al léxico es muy complaciente comprobar cómo en los recientes Simposios ha ocupado un destacado lugar cualquier cuestión que hacía referencia a este plano lingüístico. Así el progreso y la evolución se pueden ver mejor si analizamos los contenidos de un libro de didáctica de la lengua como Lengua y Enseñanza (88). Este trabajo tampoco muestra, salvo casos aislados, ninguna preocupación por la enseñanza del léxico y todo gira en torno a cuestiones de ortografía, lectura, escritura, gramática y ejercicio de composición. Aisladamente surge algún artículo sobre el vocabulario.

Este cambio operado tiene que dar pronto un resultado positivo en la didáctica de la lengua, porque tal esfuerzo pedagógico y científico por mejorar su enseñanza se verá reflejado en la aparición de nuestros libros de texto que, sin duda, mejorarán los existentes y serán un instrumento de ayuda y de eficacia para profesores y alumnos.

"La enseñanza presta un servicio precioso al individuo, haciendo que los nuevos términos de su vocabulario no entren de modo incontrolado, sino organizado y regular", dice Marcos Marín (89), y esto debe hacerse notar

en el nuevo Bachillerato y en los nuevos libros de texto de Lengua española que surjan de él.

Es de esperar que esto sea así, porque todos, de alguna forma, nos hemos quejado de los libros de texto que hemos utilizado con nuestros alumnos y algunos años, sin agotar el plazo previsto, hemos convocado una reunión de Seminario para cambiar un libro de texto por otro que quizá no nos ha convencido, pero que hemos considerado más pedagógico y útil.

"La preparación y redacción de los textos escolares ha de estar en manos de técnicos especialmente, pues se trata de una labor llena de dificultades que exige una formación profesional específica", afirma H. López Morales (90). Por esto, aunque lo que ahora nos preocupa es afianzar la enseñanza del léxico, no está de más una ligera reflexión sobre los libros de texto, pues no en vano han olvidado, durante largo tiempo, la cuestión que nos preocupa: el léxico.

"El aumento de vocabulario se reflejará inmediatamente en la fluidez de la expresión oral y escrita y terminará con esas tristes expresiones de cliché que nos torturan en todos los ejercicios que corregimos, esa penuria léxica que se resuelve en la vulgaridad. Incidirá, no lo olvidemos, en un aspecto que una enseñanza como la nuestra jamás debe olvidar: el creador" (91). Estas afirmaciones del profesor F. Marcos Marín insisten en la consideración teórica y práctica que debe tener el léxico en la estructuración y en el desarrollo de una metodología científica de la asignatura de Lengua española.

Al hacer alusión al libro Lengua y Enseñanza dijimos que en esta obra apenas había preocupación por la enseñanza del léxico, salvo excepciones. Una de ellas es el trabajo de V. García Hoz "Tres estratos de vocabulario y su

significación didáctica". Aquí afirma lo siguiente: "Teniendo en cuenta que la educación es preparación para la vida, el criterio principal para seleccionar el vocabulario es el de distinguir las palabras según su utilidad y esta utilidad viene determinada por el uso. En la enseñanza del vocabulario se ha de tener en cuenta, en primer término, las palabras usuales" (92).

V. García Hoz distingue entre vocabulario usual y vocabulario fundamental. Pero otra consecuencia positiva para la propia formación global del alumno que tiene el léxico es la siguiente: la lengua materna, como bien ha dicho el profesor G. Rojo y ya hemos mencionado anteriormente (93), "es el medio por donde circulan todos los conocimientos" y esto quiere decir que si el alumno desconoce los mecanismos de su propia lengua, bien sea en el plano fonético-fonológico, bien sea en el plano morfosintáctico, o bien sea en el léxico-semántico, las dificultades para comprender el estudio de las otras asignaturas serán más elevadas.

Si la enseñanza del léxico está directamente vinculada a los otros planos lingüísticos como el fonético-fonológico y el morfosintáctico, es evidente que su aplicación práctica debe llevarse también, como ya hemos indicado al tratar la didáctica de la expresión oral y escrita, a la diversidad textual tanto en la lengua oral como en la lengua escrita.

Quiere esto decir que se debe operar en las clases con la diversidad de registros y la diversidad de textos escritos: jurídicos, administrativos, comerciales, periodísticos, publicitarios, literarios, y utilizar diversos medios para que el alumno pueda estudiar, de la manera más didáctica, las peculiaridades lingüísticas de estos textos orales y escritos.

De aquí se desprende que falta incorporar a la enseñanza de la lengua materna medios audiovisuales y técnicas que ya se utilizan para el estudio de las segundas lenguas. Ello no supone una identificación de la metodología de la lengua materna con la de la segunda, sino resaltar unas exigencias que se deben atender para mejorar sus didáctica.

Otro factor que hay que tener en cuenta, y que tendremos ocasión de analizar al estudiar la Lingüística aplicada y su influencia en la enseñanza de la lengua materna, es la importancia del entorno sociocultural del alumno, aspecto que tradicionalmente no se ha tenido en cuenta.

En resumen, mejorar y actualizar la enseñanza del léxico no es más que resolver un problema que estaba pendiente, inexplicablemente, y que supone mejorar la enseñanza de la lengua.

Como señalamos al comienzo, consideramos oportuno resaltar la importancia del diccionario como un eficaz instrumento pedagógico, insustituible e imprescindible, en la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato.

M. Alvar Ezquerro considera: "Como instrumento pedagógico que es, el diccionario habrá de estar presente durante todos los años de escolarización del individuo y, como lugar donde se encierra la sabiduría de nuestra civilización, a lo largo de su vida" (94).

Pero en la realidad no ocurre así y este instrumento pedagógico es olvidado, y muchos alumnos, ni siquiera tienen un diccionario apropiado; y es que en España, como recuerda M. Alvar Ezquerro, las normativas ministeriales de la enseñanza no hacen referencia a la necesidad de la

utilización del diccionario en la enseñanza obligatoria, e incluso las iniciativas particulares olvidan un aspecto tan importante como es el del aprendizaje del vocabulario, dando por supuesto que el individuo puede acrecentar por sí mismo su propio léxico (95).

Por ello el catedrático de Lengua de Bachillerato J.L. Martín Nogales se queja de que "no es fácil encontrar alumnos con el hábito adquirido de consultar las palabras cuyo significado desconocen". Por esta razón aconseja que se insista en este aspecto a lo largo del curso, ya que "es el vehículo normal para el aumento del vocabulario" (96).

Las clases de Lengua española en el Bachillerato deben, por consiguiente, fomentar constantemente el uso del diccionario programando los ejercicios adecuados.

El contacto con el diccionario repercutirá favorablemente en la formación de los alumnos y en la riqueza de su vocabulario, y esto es algo esencial en la didáctica de la asignatura, ya que de nada servirá el esfuerzo por conseguir una buena metodología y una sistemática programación si este instrumento pedagógico es bien aprovechado.

El diccionario se convierte, así, en un elemento clave en la enseñanza de la lengua en este nivel. Por esto, es oportuno recordar estas palabras de M. Alvar Ezquerro: "Cada etapa de instrucción del individuo requiere un diccionario distinto, por lo cual las recomendaciones de los profesores son de una importancia primordial. En este sentido se plantean varias dificultades. El profesor debe conocer seriamente cada una de las obras lexicográficas existentes, o al menos las más importantes para cada período de la educación. Pero por desgracia esto no sucede casi nunca" (97).

De aquí la especial responsabilidad del profesor en la enseñanza de un tema tan importante en la lengua como es el plano léxico, y que ha sido tan mal planificada tradicionalmente, sin que además se le hayan dado, hasta el momento, soluciones satisfactorias.

Como dice el profesor M. Alvar Ezquerro, "el diccionario en la enseñanza de la lengua es algo más que un objeto que instruye de manera pasiva, por muchas órdenes que dicte" (98).

NOTAS

- 1.- F. Marcos Marín, "La ortografía: entre el estupor y la norma", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, p. 23.
- 2.- F. Lázaro Carreter, "Contenidos y orientaciones especiales", en Curso de Lengua Española. Ediciones Anaya, 1980, p. 7.
- 3.- F. Lázaro Carreter, ob. cit., p. 7.
- 4.- J. Fernández García, "La didáctica de la ortografía en el Bachillerato", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, pp. 55-56.
- 5.- S. Gili Gaya, "Ejercicios de composición", en Didáctica de la Lengua y Literatura españolas, Madrid, Publicaciones de la Rev. de E.M., 1965, pp. 46-47.
- 6.- L. Revuelta y Revuelta, "De ortografía", en Didáctica de la Lengua y Literatura españolas, cit., p. 20.
- 7.- M. Seco, Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato. Madrid, Publicaciones de la Rev. de Enseñanza Media, 1961, p. 48.
- 8.- M. Seco, ob. cit., p. 49.
- 9.- S. Fernández Ramírez, La enseñanza de la Gramática y de la Literatura, Edición de J. Polo. Arco/Libros, S.A., Madrid, 1985, p. 18.
- 10.- J.L. Martín Nogales, "La enseñanza de la expresión escrita en el Bachillerato", en Revista de Bachillerato, cit., p. 59.
- 11.- J.L. Martín Nogales, ob. cit., p. 61.
- 12.- G. Gallego Díaz, "Material oral y escrito para la enseñanza de la lengua", en Didáctica de la Lengua española, ICE de la Universidad de Valladolid, 1985, p. 91.
- 13.- F. Gallego Díaz, ob. cit., p. 95.
- 14.- F. Marcos Marín, Comentarios de Lengua española. Alhambra, Madrid, 1983, p. 5.
- 15.- M.D. Poch Olive, "Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua oral", en Actas del IV Simposio para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato, Granada, 1986, p. 295.

- 16.- A. Quilis, "La enseñanza de la lengua materna", en Aportes a la enseñanza del español como 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, p. 5.
- 17.- F. de Saussure, Curso de Lingüística General, Editorial Losada, Buenos Aires, 1945.
- 18.- A. Quilis, ob. cit., pp. 5-6.
- 19.- F. Gallego Díaz, cit., p. 92.
- 20.- R. Almela, "Enseñanza del español-lengua materna: ¿una o más de una lengua base?", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística aplicada, Universidad de Córdoba,, 1987, p. 2.
- 21.- H. López Morales, Enseñanza de la lengua materna, Playor, Madrid, 1984, p. 27.
- 22.- H. López Morales, ob. cit., pp. 27-29.
- 23.- H. Huot, Enseignement du français et linguistique, Armand Colin Editeur, Paris, 1981, p. 13.
- 24.- H. Huot, ob. cit., p. 7.
- 25.- Estos trabajos serán analizados posteriormente al tratar la Lingüística aplicada.
- 26.- H. Huot, ob. cit., pp. 41 y ss.
- 27.- J.M. Álvarez Méndez, "Lingüística y pedagogía: aproximación al punto de vista interdisciplinario", en Teoría lingüística y enseñanza de la lengua, Akal, Madrid, 1987, p. 19.
- 28.- M. Alvar López, "La norma lingüística", en Revista de Bachillerato, cit., p. 37.
- 29.- H. Huot, ob. cit., p. 43.
- 30.- Hacia la Reforma. Documentos de trabajo. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, enero, 1984,
- 31.- A.R. Luria en Introducción evolucionista a la psicología del lenguaje, Barcelona, Fontanella, 1977, cit. en "Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua oral" de M^a.D. Poch Olive, p. 296 de las Actas del IV Simposio para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato.
- 32.- H. López Morales, ob. cit., pp. 47-49.

- 33.- Ch. Bouton, La lingüística aplicada. Fondo de Cultura Económica, 1ª ed. en español, 1982, p. 104.
- 34.- Documentos de trabajo. Proyecto de evaluación de programas, cit.
- 35.- Documentos de trabajo de la Inspección de Bachillerato. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Documento 11. Proyecto de evaluación de programas (II). Conexión de niveles EGB-Bachillerato. Madrid, 1982, p. 265.
- 36.- C. Galera Ramírez, "El argot, una dificultad añadida a la enseñanza de la lengua", en El País, martes, 20 de enero de 1987, Suplemento de Educación, p. 4.
- 37.- J.M. Blecua, Lengua española (Segundo curso. Librería General. Zaragoza, 1948), p. 15.
- 38.- F. Lázaro Carreter y V. Tusón, Lengua Española. 1º de BUP, Anaya, 1975, p. 58.
- 39.- Hacia la Reforma, ob. cit.,
- 40.- Hacia la Reforma, ob. cit.
- 41.- J.M. Blecua, ob. cit., p. 2.
- 42.- A. Martinet, Elementos de lingüística general. Madrid, Gredos, 1968.
- 43.- J. Tusón, Lingüística. Barcanova, Barcelona, 1984, pp. 159-160.
- 44.- E. Alarcos, Fonología Española, Gredos, Madrid, 1961.
- 45.- B. Malmberg, Les domaines de la phobétique, 1969, p. 293.
- 46.- H. Huot, ob. cit., p. 13.
- 47.- H. Mitterand, J. Labeyrie, M. Pugeoise, D. Pinson, Français 4º. Textes et activités. Editions Fernand Nathan, 1979.
- 48.- J. Martínez Marín, "El papel de la fonología y la fonética en la enseñanza de la Lengua española", en Estudios en Memoria de J. Fernández-Sevilla y N. Marín, Universidad de Granada, 1987, p. 348.
- 49.- J. Martínez Marín, ob. cit., pp. 345-346.
- 50.- R. Almela, "Enseñanza del español-lengua materna: ¿una o más de una lengua base?", en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística aplicada, cit., p. 3.
- 51.- A. Castro, La enseñanza del español en España, V. Suárez, Madrid, 1922: Reproducido en Teoría lingüística y enseñanza de

- de la lengua de J.M. Álvarez Méndez, cit., pp. 122-123.
- 52.- A. Medina, "Sobre la didáctica del idioma en España", en Lengua y Enseñanza. C.E.D.O.D.E.P, Madrid, 1967
- 53.- A. Narbona, Comunicación en el IV Congreso Nacional de Lingüística aplicada, Universidad de Córdoba, 1986. (No publicada en Actas).
- 54.- A. Quilis, "La enseñanza de la lengua materna", en Aportes a la enseñanza del español como lengua materna, cit., p. 13.
- 55.- H. López Morales, Enseñanza de la lengua materna, cit., p.14-15.
56. C. Hernández Alonso, "Objetivos de la enseñanza de la sintaxis", en Didáctica de la Lengua española, cit., p. 40.
- 57.- M. Seco, "Gramática y enseñanza de la lengua (Dos preguntas)", en Revista de Bachillerato, cit.
- 58.- L. González Nieto, La enseñanza de la gramática, Salamanca, Anaya, 1980.
- 59.- L. Brackenbury, La enseñanza de la gramática, Madrid, La Lectura, 1922.
- 60.- S. Fernández Ramírez, La enseñanza de la Gramática y de la Literatura, Madrid, Espasa-Calpe, 1941.
- 61.- A. Morales de Walters, "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna", en Aportes, cit., p. 102.
- 62.- R. Almela, ob. cit., p. 3.
- 63.- M. Seco, "Gramática y enseñanza de la lengua (Dos preguntas)", en Revista de Bachillerato, cit., p. 22.
- 64.- F. Lázaro, "La enseñanza de la gramática en el Bachillerato", en Didáctica de la Lengua y Literatura españolas, cit. p. 12.
- 65.- F. Lázaro Carreter, ob. cit., pp. 12-13.
- 66.- S. Gili Gaya, "La enseñanza de la gramática", en Revista de Educación, cit., p. 119.
- 67.- S. Gili Gaya, ob. cit., p. 120.
- 68.- S. Gili Gaya, ibidem.
- 69.- Ob. cit., p. 26.

- 70.- Ob. cit., pp. 25-26.
- 71.- C. Hernández Alonso, ob. cit., p. 35.
- 72.- C. Hernández Alonso, ob. cit., p. 42.
- 73.- S. Fernández Ramírez, La enseñanza de la Gramática y de la Literatura. Edición preparada por J. Polo, cit., pp. 52-53.
- 74.- A. Maíllo, "Algunos problemas de la didáctica de la lengua", en Lengua y Enseñanza, cit., p. 63.
- 75.- Hacia la Reforma, cit., p. 11.
- 76.- Ch. Bally, El lenguaje y la vida, Buenos Aires, 1941, Edit. Losada,
- 77.- J.A. Frago Gracia, "Estudio y enseñanza del léxico español", en Actas del V Simposio de Lengua y Literatura españolas para profesores de Bachillerato, Sevilla, 1986, p. 15.
- 78.- D. Leal Carrillo, "La enseñanza del léxico en el Bachillerato", en Actas del IV Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas para profesores de Bachillerato, Granada, 1986, p. 262.
- 79.- N. Nebot Calpe, "Importancia y aspectos del estudios del léxico en la enseñanza del Bachillerato", en Actas del IV Simposio para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato, Granada, 1986, p. 275.
- 80.- H. López Morales, Enseñanza de la lengua materna, cit., p. 77.
- 81.- H. López Morales, ibidem.
- 82.- H. López Morales, ob. cit., p. 86.
- 83.- Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975. Anexo II, BOE, 18 de abril de 1975.
- 84.- Documentos de trabajo de la Inspección de Bachillerato (11), cit., pp. 206 y ss.
- 85.- J.A. Frago Gracia, ob. cit., p. 16.
- 86.- M. Vélez González, "La semántica aplicada en BUP: métodos de enseñanza y resultados", en Actas del V Simposio para profesores de Lengua y Literatura de Bachillerato, Sevilla, 1986, p. 270.
- 87.- M. García de la Torre, R. Martín Vicente y P. Tenorio Matanzo, "La producción de textos en la Enseñanza Media", en Actas del V Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas

para profesores de Bachillerato, Sevilla, 1986, p. 151.

- 88.- V.V. A.A., Lengua y Enseñanza, cit.
- 89.- F. Marcos Marín, "Problemas didácticos de Lengua española", en Lingüística y Lengua Española, Madrid, Cincel, 1975, p. 322.
- 90.- H. López Morales, Enseñanza de la lengua materna, cit., p. 86.
- 91.- F. Marcos Marín, ob. cit., p. 329.
- 92.- V. García Hoz, "Tres estratos de vocabulario y su significado", en Lengua y Enseñanza, cit., p. 74.
- 93.- G. Rojo, "Sobre los aprendizajes lingüísticos en España", cit.
- 94.- M. Alvar Ezquerro, "Función del diccionario en la enseñanza de la lengua", en Revista de Bachillerato. Suplemento del núm. 22, 1982, p. 49.
- 95.- M. Alvar Ezquerro, ibidem.
- 96.- J.L. Martín Nogales, ob. cit., p. 60.
- 97.- M. Alvar Ezquerro, ob. cit., p. 49.
- 98.- M. Alvar Ezquerro, ob. cit., p. 50.

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA
EN EL BACHILLERATO Y LAS DISPOSICIONES OFICIALES
(PLANES DE ESTUDIOS)

1. PLANES DE ESTUDIOS. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este siglo XX se han sucedido diversos planes de estudios y diversas reformas educativas. Tales planes de estudios y reformas han tenido una gran influencia en los programas de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato y constituyen una fuente fundamental para poder analizar la evolución que ha seguido esta materia en sus diversos aspectos: metodología, cuestionarios, objetivos, etc.

Nuestra finalidad, como ya ha quedado expuesto, es precisamente esta: hacer un estudio general de la evolución que ha seguido a lo largo del siglo la enseñanza de la lengua materna en el Bachillerato.

El estudio y análisis de los distintos planes de estudios nos permitirá ver cómo ha sido esta enseñanza y cómo se han desarrollado las cuestiones concernientes a la metodología, programación, estructuración de la parte práctica, contenidos, etc.

En otro aspecto, estudiaremos también la influencia en los programas de la gramática tradicional y logicista, por un lado, y de las diversas corrientes de la lingüística moderna, por otro.

Las características de la gramática tradicional y su repercusión en la enseñanza de la lengua materna en el Bachillerato puede apreciarse profundamente a través del estudio de los manuales y libros de texto pertenecientes a estos planes de estudios.

Ello nos dará la pauta apropiada para poder observar, igualmente, la evolución que ha seguido la gramática tradicional en su aplicación a la enseñanza.

El análisis de la historia de los planes de estudios

nos servirá también para analizar el momento en el que comienzan a reflejarse en la enseñanza en el Bachillerato de la asignatura de Lengua española las influencias de las corrientes de la lingüística moderna.

La ausencia de las principales aportaciones de la Lingüística aplicada será otra de las conclusiones que se derive de este estudio, quizá porque en España estas aportaciones han llegado más tarde que a otros países europeos como, por ejemplo, Francia, Italia e Inglaterra.

Por tanto, podemos establecer que en el desarrollo de la enseñanza de la lengua materna en España ha tenido un peso fundamental la gramática tradicional y sólo recientemente la lingüística moderna, sin que, hasta el momento, se hayan tenido muy en cuenta las principales aportaciones de la Lingüística aplicada.

Sin embargo, el examen de los programas de la asignatura en la Reforma de las Enseñanzas Medias de nuestros días parece indicar que sí se tendrán en cuenta los principios de la Lingüística aplicada. Si esta aplicación se lleva a cabo, indudablemente, la enseñanza de la lengua materna en nuestro país saldrá muy beneficiada.

Por consiguiente, el esbozo de la situación de la enseñanza de la Lengua española en el Bachillerato a través de los planes de estudios, durante el presente siglo, nos dará una visión objetiva de cómo se ha enseñado esta asignatura y nos indicará cuáles han sido los errores más significativos en el desarrollo de esta enseñanza y cuáles han sido las causas más relevantes de estos errores.

Sin duda, y como ya hemos señalado, la preocupación por la didáctica de la lengua materna en España ha sido escasa y, a todas luces, insuficiente.

Gili Gaya escribía: "En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua materna es Francia el pueblo que ofrece un nivel más elevado entre los países modernos. Ha creado un verdadero culto a sus clásicos literarios y ha hecho de la enseñanza de su lengua la preocupación más exquisita de todo el sistema educativo". "Después de la guerra de 1870 -continúa Gili Gaya- la enseñanza del francés se convierte en actividad fundamental de las escuelas. Todas las reformas que se producen desde aquella fecha hasta nuestros días tienen como base el predominio de la lengua nacional en los planes de estudios (1).

Por lo que respecta a España, Gili Gaya escribe: "Carecemos de una Historia de la Educación en España que nos permita seguir al pormenor el largo proceso de diferenciación entre el Español y el Latín en los planes escolares. La separación clara entre ambas lenguas no se consuma hasta la segunda mitad del siglo XIX; pero antes deben abundar los tanteos, avances y retrocesos, cuyos pormenores se nos escapan, a veces, porque no están escritos, a veces porque habría que buscarlos en cada una de las instituciones docentes" (2).

En los planes de estudios de 26 de mayo de 1899 y de 20 de julio de 1900, a pesar de lo que afirma S. Gili Gaya, todavía se sigue estudiando en el Bachillerato una misma asignatura con el nombre de Castellano y Latín. Por otro lado, existe la asignatura de Preceptiva literaria.

Es en el Plan de estudios de 6 de septiembre de 1903 donde aparecen separadas en dos asignaturas Castellano y Latín. Así, en el primer año del Bachillerato, se estudia la asignatura de Lengua castellana, en el segundo y tercero la de lengua latina y en el cuarto año la de Preceptiva literaria y composición.

Antes, en el Plan de estudios de 17 de agosto de 1901, también aparecen separadas Castellano y Latín de la siguiente forma: en el primer año la asignatura recibe el nombre de Lengua castellana: Gramática; en el segundo año: Lengua castellana: Preceptiva y composición; y en los cursos tercero y cuarto se estudia la asignatura de Lengua latina.

La diferencia entre los planes de estudios de 1901 y 1903 está, por tanto, en que en el Plan de estudios de 1901 se estudia la asignatura de Preceptiva literaria dentro de la asignatura de Lengua castellana.

"La multiplicación de las ediciones académicas y la existencia de numerosos manuales inspirados en sus doctrinas, y siempre escritos con propósitos docentes, dan fisonomía propia a la enseñanza del español en la segunda mitad del siglo, e indican que en los horarios escolares se dedicaba a la Gramática castellana un lugar más o menos subordinado al latín, pero ya establecido con regularidad", afirma Gili Gaya (3).

Sigue este estudioso señalando que la ley de 1857, base de los actuales Institutos, une la enseñanza del Español a la del Latín, y establece el estudio de la Retórica y Poética. Y escribe: "No hay en esta ley ni una sola palabra sobre Metodología, ni la ha habido en las disposiciones legislativas posteriores hasta años recientes", y cita el libro de M. de Castro, Legislación de Segunda Enseñanza (4).

En este trabajo de Gili Gaya podemos ver cómo en el proyecto de plan cíclico y especializado de 1894 se establecen tres cursos de Latín y Castellano, y sobre el contenido de estas enseñanza se dice: "Tres cursos de Latín y Castellano:

- a) Elementos de Latín.
- b) Derivación del Castellano del Latín, traducción de autores fáciles.
- c) Práctica de composición en prosa castellana, ejercicios de traducción latina y Preceptiva elemental literaria. Debe estar constituida con el sentido predominante de ejercicios prácticos, yendo éstos acompañados por apuntes sumarios relativos a los preceptos más elementales y de aplicación, ya para la composición de las obras, ya para su clasificación en los principales géneros literarios. Con los ejercicios de composición en prosa castellana alternarán los de traducción de trozos latinos de las obras que se analicen pertenecientes a dicho idioma" (5).

S. Gili Gaya es, además, autor de una estimable e importante obra sobre la lengua materna (6).

Por consiguiente, de todo esto se deduce que la enseñanza del español ha estado directamente ligada y subordinada a la enseñanza del latín. Ya hemos visto cómo es en el Plan de estudios de 1901 donde comienza la separación, y las asignaturas de Latín y de Lengua castellana se estudian en distintos cursos y separadamente. Esto nos puede mostrar también que, hasta este momento, en España la importancia de la lengua materna andaba relegada respecto al latín.

Gili Gaya analiza el Plan de estudios de 1903, que estuvo vigente hasta la Dictadura de Primo de Rivera y que restableció el primer gobierno de la República.

En este plan de estudios se establece la asignatura de Lengua castellana en el primer curso y Preceptiva literaria y composición en el cuarto curso.

Esta asignatura de Preceptiva literaria está ya presente en el Plan de estudios de 20 de julio de 1900.

Sobre esta asignatura se dice: "La Preceptiva litera-

ria, tarea de carácter práctico, desarrollada en dos cursos, ha de ser un trabajo de análisis y composición castellana que ponga a nuestros escolares en condiciones de usar con corrección el lenguaje, así hablado como escrito, de cuyo conocimiento y práctica tan lastimosa falta se nota en la mayoría de ellos" (7).

Estas consideraciones resultan muy positivas, porque en el espíritu de ellas, sin saberlo, se estaba defendiendo la importancia de la lengua hablada, hecho este, insítmis, bastante significativo. De este modo, la asignatura de Preceptiva literaria tenía un gran interés para el alumno en lo que se refería a la práctica de la lengua hablada y escrita.

En un tiempo en el que el predominio de la lengua escrita, y más concretamente la lengua escrita literaria, era total y pleno, resulta reconfortante comprobar cómo a través de la asignatura de Preceptiva literaria se defiende la importancia de la lengua hablada, aunque evidentemente estuvieran ausentes planteamientos sociales, geográficos o estilísticos en su estudio y enseñanza.

En la Reforma de 7 de agosto de 1931, en la que se restablece el Plan de estudios de 1903 con algunas adaptaciones, entre las recomendaciones a los profesores figuran: "A los de Preceptiva literaria, que esta enseñanza consiste sobre todo en la lectura de clásicos y en ejercicios de redacción" (8).

Estas consideraciones chocan, en ciertos aspectos, con las que sobre esta asignatura se habían hecho en el Plan de estudios de 20 de julio de 1900, ya que se aludía al lenguaje hablado y no sólo y exclusivamente a la lectura de escritores clásicos. Es decir, que en lo referente a la lengua hablada parece mucho más innovador el espíritu

que se desprende del Plan de estudios de 20 de julio de 1900 que el que se desprende de este de la Reforma de 7 de agosto de 1931.

S. Gili Gaya escribía: "La publicación de la Gramática castellana de A. Bello (Primera edición de 1847) y sobre todo la edición anotada por R.J. Cuervo (1874), influyen en la Lingüística, pero no llegan en España a los textos escolares, salvo en muy pocas excepciones.

En cambio, en los países hispanoamericanos, especialmente Chile, Colombia y Venezuela, pasa a estudiarse en las escuelas bien el texto de Bello, bien adaptaciones abreviadas para los diversos grados de enseñanza" (9).

Esta ausencia de influencia de la lingüística moderna y de sus principales principios teóricos es lo que hace que en nuestro país tarde bastante tiempo en llegar a reflejarse en los textos escolares el estudio de la lengua hablada.

Por eso, como veremos, la lengua hablada comienza a ser objeto de atención, o, al menos de cierta atención, en los libros de texto de Lengua española que aparecen en el Plan de estudios de 23 de enero de 1975.

2. PLANES DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO EN EL SIGLO XX: SITUACIÓN EN LOS MISMOS DE LA ASIGNATURA DE LENGUA ESPAÑOLA

A lo largo del siglo XX se han sucedido diversos y distintos planes de estudios y dentro de ellos ha ocupado, como es obvio, un lugar importante la asignatura de Lengua española, asignatura que, como hemos señalado en la introducción, ha recibido distintos nombres (10).

Nuestra intención es, pues, la de enumerar estos pla-

nes de estudios y ver cómo ha sido orientada la metodología de esta materia en objetivos, contenidos y aspectos didácticos. Es esta, creemos la mejor manera de estudiar la evolución de la enseñanza de la asignatura desde comienzos de siglo hasta llegar a nuestros días.

A continuación, por tanto, vamos a ordenar cronológicamente los mencionados planes de estudios y a extraer, a través de su análisis, las conclusiones apropiadas.

Plan de estudios de 20 de mayo de 1889

Este plan de estudios está dividido en siete cursos. No existe la asignatura de Lengua española como tal. Se estudia una asignatura denominada Latín y Castellano durante los seis primeros cursos. Se estudia Gramática en los dos primeros cursos, gramática y literatura en el tercer curso, literatura en cuarto y quinto, y literatura y retórica en el sexto curso.

Como especial novedad observamos la presencia de la retórica en el sexto curso.

La orientación metodológica de la asignatura se basa fundamentalmente en la gramática, con lectura y análisis gramatical de textos castellanos y latinos en prosa y verso.

Plan de estudios de 20 de julio de 1900

En este plan de estudios se estudia durante los dos primeros cursos Castellano y Latín, pero en los cursos tercero y cuarto se estudia Preceptiva general literaria y Preceptiva de los géneros literarios, y en quinto año Elementos de Historia general de la Literatura.

Anteriormente ya hemos comentado las peculiaridades y aspectos metodológicos de la asignatura de Preceptiva literaria.

En los Institutos, al estar unidos en una misma asignatura Castellano y Latín, había dos catedráticos numerarios de Castellano y Latín que se alternaban en la explicación de los cursos de esta asignatura.

Plan de estudios de 12 de abril de 1901

Entre las orientaciones que emanan de este plan de estudios recogemos algunas: "Adolece tanto nuestra Segunda enseñanza como la de Facultad de ser más extensiva que intensiva" (11). "La peor consecuencia que la enseñanza sufre con los libros de texto no es la de que con ellos casi se hayan desterrado de las aulas los grandes autores sino que los llamados libros de texto no se escriban en la generalidad de los casos con propósito verdaderamente didáctico, sino para dar contestación a las preguntas en los exámenes" (12).

Plan de estudios de 17 de agosto de 1901

Se estudia la asignatura con la denominación de Lengua castellana en los dos primeros cursos y Latín en los cursos tercero y cuarto, escindiéndose metodológicamente ambas disciplinas.

En la asignatura de Lengua castellana se estudia gramática en el primer curso y Preceptiva y composición en el segundo curso. Para que veamos con claridad la relación entre la asignatura de Lengua castellana y la de Preceptiva literaria, se dice sobre la plantilla del personal docente de los Institutos: "Habrá un Catedrático de Lengua

y Literatura castellana, que será el actual de Preceptiva e Historia literaria" (13).

Plan de estudios de 6 de septiembre de 1903

Entre las consideraciones de este plan de estudios se señala: "Como medida de mejor orden, se lleva también la enseñanza del Latín al segundo y tercer año, en vez de tercero y cuarto, para evitar su coincidencia con igual enseñanza del Francés y las confusiones que esta simultaneidad produce, así como se traslada al cuarto año la enseñanza de la preceptiva literaria, para que subsiga al estudio del Castellano y del Latín" (14).

La separación del Castellano y el Latín y su configuración como dos asignaturas es ya un hecho en este plan de estudios así como la asignatura de Preceptiva literaria.

Como dato significativo podemos observar que en los planes de 1901 y 1903 ya se han separado las enseñanzas del Latín y del Castellano, existiendo asimismo dos Cátedras diferentes.

El Plan de estudios de 1903 pervive hasta el de 25 de agosto de 1926. Este plan de estudios, conocido como el Plan Callejo, divide los estudios de la Enseñanza secundaria en dos períodos: uno de cultura general, denominado Bachillerato Elemental, que será conferido por los Institutos de Segunda Enseñanza, y otro, como preparación para los estudios de Facultad, que se denominará Bachillerato universitario, cuya colación corresponderá a la Universidad.

En este plan de estudios se llega casi a eliminar la gramática, por el excesivo protagonismo que había tenido en los anteriores planes de estudios, protagonismo que volvería a tener en los años siguientes. Así, en el primer año se estudia Terminología científica, industrial y artística. En el segundo año del Bachillerato elemental se estudia Historia de la Literatura española.

Entre los trabajos prácticos se establecen:

- a) Lectura de prosa y verso de autores castellanos, con ejercicios fonéticos o de pronunciación.
- b) Escritura al dictado con ejercicios de ortografía y análisis gramatical.
- c) Redacción y composición sobre temas propuestos, con manejo de diccionarios y obras de consulta, guías, anuarios, etc.

En el Bachillerato universitario sólo se estudia Literatura española comparada con la extranjera.

Después de la Real Orden que regula el horario de las enseñanzas en los Institutos viene una serie de orientaciones que, por su interés, vamos a resumir.

Entre los trabajos prácticos que se organizan en la Permanencia durante el primer año de Bachillerato elemental se invierten tres horas semanales en la lectura de clásicos castellanos, en prosa y verso, con ejercicios fonéticos, y otras tres, también a la semana, para ejercicios de caligrafía y ortografía.

En el segundo año se invierten tres horas semanales en ejercicios de escritura al dictado, con ejercicios de análisis gramatical y ortografía.

En el tercer año se invierten tres horas semanales en ejercicios de redacción y composición.

Durante el año común a las Secciones de Bachillerato universitario y los dos años de cada una de las Secciones de Ciencias y Letras, son obligatorios los ejercicios de extractos, resúmenes, recensiones o notas de libros, discursos o conferencias.

En este plan de estudios hay aspectos, indudablemente, positivos para la enseñanza de la lengua. Como nota distintiva habría que señalar el que, quizá por el excesivo doctrinalismo anterior, se elimina a la gramática, aunque luego se hacen ejercicios gramaticales y, además, con la clara ventaja de que la práctica como tal ocupa un lugar importante dentro de la metodología.

Por consiguiente, a la asignatura de Lengua española se le confiere una indudable orientación práctica, aunque esta no exista como tal asignatura en los programas de Bachillerato de este plan de estudios.

En el Bachillerato Elemental existe una asignatura con el nombre de Terminología científica, industrial y artística en el primer año e Historia de la Literatura española en el segundo año.

En el Bachillerato universitario existe la asignatura de Literatura española comparada con la extranjera, pero no la de Lengua española. De todas formas, volvemos a recordar, los trabajos conceden una importancia fundamental a los aspectos prácticos de la lengua.

El Plan de estudios de 1926 significa en sus planteamientos una reacción contra el exceso de teoría gramatical predominante en otros planes de estudios y consideramos como un avance la presencia de la asignatura en Terminología científica, industrial y artística, ya que no se centra toda la teoría y la práctica de la lengua sólo en la

lengua literaria.

Hay que considerar que, durante bastante tiempo, el estudio de la lengua se ha centrado casi exclusivamente en la lengua escrita literaria, omitiéndose otros lenguajes como el científico, el periodístico, el administrativo, jurídico, etc.

Asimismo es alentador comprobar que en las orientaciones metodológicas y actividades prácticas de este plan de estudios se le conceda gran importancia al manejo del diccionario y a los ejercicios de redacción y composición.

En la Reforma de 7 de agosto de 1931 aparece un decreto por el que se restablece el Plan de estudios de 1903 con algunas adaptaciones. La asignatura de Lengua castellana vuelve a estar presente en los cursos primero y segundo, y en cuarto curso se enseña Preceptiva literaria y composición.

Entre las recomendaciones que se dan a los profesores se indica: "Los profesores de Latín, Preceptiva literaria e Historia general de la literatura deberán tener en cuenta que los alumnos que el curso próximo van a matricularse en los años tercero, cuarto y quinto no han estudiado Lengua castellana, y convendría que, con motivo de la enseñanza de aquellas disciplinas, se tratase de remediar esto hasta donde quepa hacerlo" (15). A los profesores de Preceptiva literaria se les recomienda que esta enseñanza consista, sobre todo, en la lectura de los clásicos y en ejercicios de redacción.

Esta preocupación insistente por la lengua literaria y por los clásicos acentúa, aún más, si cabe, su predominio en la enseñanza de esta asignatura en el ciclo medio, relegándose u olvidándose otras manifestaciones de la len-

gua escrita y de la lengua hablada, ya que el estudio de esta se reduce a resúmenes orales. Ello confirma la excesiva influencia de la gramática tradicional y de la norma purista en la enseñanza de la lengua materna. Esto significó un gran error, porque como señala en nuestros días J. Tusón: "No es legítimo considerar las manifestaciones literarias como muestra genuina del lenguaje, entre otras cosas porque las condiciones de elaboración y el grado de artificiosidad de la literatura no se corresponden con la producción, generalmente espontánea del lenguaje hablado" (16).

Los autores propuestos como modelos eran casi siempre Cervantes, Quevedo, Góngora, etc., y así aparecían en los comentarios de texto que se publicaban para la realización de los ejercicios prácticos en los libros de texto, ya entrado y avanzado el siglo XX.

Las gramáticas se consideraban como "el arte de hablar y escribir correctamente". No es extraño, pues, que autores como J. Tusón consideren que "esta orientación de los objetivos suponía desconocer que las condiciones del lenguaje oral y del escrito son distintas. De modo que pretender regular el habla a partir de los textos literarios se nos antoja hoy abusivo y radicalmente inadecuado" (17).

Por todo ello, no puede extrañarnos nada la dimensión normativa y purista que seguían los libros de texto y que, en nada, servía para el conocimiento de los diversos registros lingüísticos y de la competencia comunicativa.

El Plan de estudios de 29 de agosto de 1934 se divide en siete cursos y la asignatura de Lengua española y Literatura se estudia durante todos los cursos.

El nuevo plan de Bachillerato tiene los siete cursos estructurados en dos ciclos: uno, el primero, constituido por los tres primeros cursos, otro, el segundo, constituido por los cuatro restantes.

Más tarde vendría el Plan de estudios de 20 de septiembre de 1938. El de 1932 está basado en el de 1903 y en el de 1931.

El Plan de estudios de 20 de septiembre de 1938 contiene una serie de iniciativas cuya finalidad es la mejora de la Enseñanza Media. Algunas de estas tienen una positiva aplicación a la propia didáctica de la asignatura de Lengua española.

Entre estas iniciativas destacamos la siguiente: "La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresista sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa" (18).

Esta iniciativa es muy benéfica para nuestra asignatura, pues es sabido que esta se ha basado en muchas ocasiones en el memorismo, haciendo que los alumnos simplemente retuvieran las diversas definiciones que sobre las categorías gramaticales se daban.

Sobre este particular ha escrito J. Fernández-Sevilla lo que sigue: "La enseñanza tradicional ha exigido la memorización de las definiciones, reglas y explicaciones

de la gramática tradicional sin ocuparse de que los alumnos comprendieran su contenido. Estos, generalmente, se limitaban a reproducirlos acompañados de ejemplos, muchas veces tópicos y elaborados ad hoc" (19).

Pero esta buena intención del mencionado plan de estudios quedaba, en parte, cuestionada al basar el estudio de la asignatura de Lengua española en la lengua literaria clásica, y de esta manera se afirma: "El estudio de nuestro idioma sobre sus textos clásicos..." (19). Por consiguiente, se tienen buenas intenciones, pero, a la hora de la aplicación práctica siguen estando vigentes viejos errores.

A continuación vamos a analizar la situación de la asignatura Lengua española en los planes de estudios de 12 de junio de 1953, 31 de mayo de 1957, 31 de mayo de 1967 y 2^o de enero de 1975.

En el Plan de estudios de 12 de junio de 1953 la asignatura Lengua española se estudia en los seis cursos del Bachillerato, si bien con el nombre de Gramática española en el primer curso y con el nombre de Lengua y Literatura españolas en los cinco cursos restantes.

El primer curso se divide en Nociones preliminares, Fonética, Ortografía, Morfología, Sintaxis. Al final aparece un índice de lecturas (adjuntamos fotocopia).

El segundo curso, con el nombre de Lengua y Literatura españolas, nuestra asignatura se divide en Fonética, Ortografía, Morfología, Sintaxis. Al final viene el índice de lecturas.

El tercer curso se divide en Fonética, Ortografía, Morfología, Sintaxis. La última parte se dedica a teoría

literaria y literatura. Al final vienen las lecturas.

El cuarto curso presenta ya una orientación distinta. Desaparecen los apartados dedicados a la fonética, ortografía y morfología y el curso se divide en tres partes: Sintaxis, Teoría literaria, Literatura.

Curiosamente dentro del apartado de la teoría literaria se estudian los siguientes temas: El vocabulario. Palabras sinónimas. Homónimas. Evolución semántica y pluralidad de significados.

Elementos racionales y elementos afectivos en el léxico.

Fuentes principales del vocabulario español.

Causas de los cambios semánticos.

Arcaísmos y neologismos. Cultismos y vulgarismos. Influjos recíprocos entre las lenguas.

Hasta este curso no se había estudiado ningún tema que tuviera relación con el léxico; ahora se hace, pero desordenadamente y dentro de la teoría literaria como si el plano léxico-semántico no fuera parte de la lengua. Esto nos demuestra la poca importancia que ha tenido en estos planes de estudios la enseñanza del léxico, y ello en beneficio de la ortografía, la morfología y la sintaxis, que se estudian, estas dos últimas, separadas.

Tampoco se diferencia todavía en este plan de estudios entre fonética y fonología y, por consiguiente, tampoco se hace la distinción entre sonido y fonema, y por gramática se entiende el estudio de la fonética, la ortografía, la morfología y la sintaxis. Como ya hemos indicado brilla por su ausencia el estudio de la semántica.

La orientación de este plan de estudios, obviamente, está basada en las directrices de la gramática tradicional y el componente sociolingüístico, como otros componentes, no es tenido en cuenta, por lo que la orientación es ex-

clusivamente normativa.

El quinto curso se divide en dos partes: Historia de la Lengua. Historia de la Literatura. Al final viene, como en los cursos anteriores, el índice de lecturas.

El sexto curso se divide en dos partes, las mismas que el curso anterior: Historia de la Lengua. Historia de la Literatura. Termina con el índice de lecturas. Se estudia, por fin, la realidad lingüística de España, pero de forma muy elemental.

Tras el estudio de los contenidos, podemos extraer una serie de conclusiones:

El estudio de la lengua no se considera como un hecho científico y ordenado, como lo demuestra el hecho de que el plano léxico-semántico, cuando se estudia, se haga de forma breve y dentro de lo que en estos momentos se entiende por teoría literaria.

Los cuestionarios están sobrecargados de morfología y sintaxis, sobre todo en los cuatro primeros cursos y también de fonética y ortografía. Esto demuestra que casi todo el estudio de la lengua se centra en la lengua escrita y se ignora el estudio de la lengua hablada.

No se distingue entre lengua y habla, y el concepto de norma es totalmente academicista.

La morfología y la sintaxis se estudian por separado y no unidas como en la actualidad. Los estudios de morfología están considerados desde una óptica nocional, lo que no impide, por ejemplo, que el artículo y el adverbio se estudien tanto en morfología como en sintaxis. Como es evidente, las relaciones entre sintaxis y semántica no se estudian, ya que la orientación es plenamente gramatical y normativa.

Al final de los cuestionarios vienen las orientaciones metodológicas. Primero se presentan unas orientaciones metodológicas generales y luego se presentan particulares, unas para cada curso. De las orientaciones metodológicas generales podemos sacar algunas conclusiones. En ellas se indica: "El carácter eminentemente práctico que deben tener los estudios de la propia Lengua y los de Literatura, en la Enseñanza Media, exige que la teoría gramatical y literaria se desarrolle sobre ejemplos concretos, esto es, sobre textos literarios debidamente seleccionados". De ahí el sentido pragmático del presente cuestionario, que reduciendo al mínimo el acervo de nociones abstractas y de datos memorísticos, amplía proporcionalmente sus exigencias en cuanto a lecturas comentadas y ejercicios escritos de toda índole, siempre a la vista de textos cuidadosamente sacados de las obras maestras de la Literatura.

A este propósito obedece la insistencia en señalar ejemplos al final del cuestionario de cada curso...

Tarea común para los alumnos de Gramática española y de lengua y literatura será el manejo del diccionario" (20).

Un aspecto positivo es que se insista en el carácter práctico de la asignatura y que la teoría se explique sobre ejemplos concretos.

También constituye un paso adelante e, igualmente, un aspecto positivo que se intente reducir los datos memorísticos.

Pero los aspectos negativos son notorios. Así, se insiste en la aplicación de la teoría a la práctica pero a la práctica de "textos literarios debidamente seleccionados", sin que se aluda a otro tipo de textos escritos, y la alusión a textos orales, en definitiva, a la lengua

oral, no existe, lo que confirma, una vez más, la orientación tradicional y normativa.

Otro aspecto positivo puede ser la especial mención del diccionario, como instrumento de trabajo en las clases de Gramática y de Lengua y Literatura, ya que se diferencia entre Gramática y Lengua y Literatura, sin que el motivo aparezca claro.

Después vienen unas orientaciones metodológicas particulares para cada curso, en todas las cuales se expone con claridad el sentido en que debían interpretarse los programas.

En el primer curso se aconseja al profesor que divida la clase en tres partes:

1. "Un breve dictado (máximo seis líneas), con corrección por el profesor, y comentario del dictado anterior".
2. "Explicación del programa teórico, a ser posible en diálogo con los alumnos".
3. Lectura comentada.

En el segundo curso no se habla de la distribución del tiempo de la clase y se señalan los trabajos que deben hacerse siguiendo los textos programados: lecturas en voz alta por los alumnos, resúmenes orales o escritos del contenido, explicación del léxico, recitado de algunas composiciones poéticas, frecuentes ejercicios de dictado y ortografía y ejercicios de redacción preferentemente narrativos.

En tercero y cuarto, "continuarán los ejercicios de lectura, léxico, análisis, recitación, redacción y dictado, como en cursos anteriores".

En quinto y sexto se recomienda: "Sin perjuicio de no abandonar los ejercicios de dictado para asegurar pro-

gresivamente la corrección ortográfica, y de redacción sobre temas diversos elegidos por el profesor el comentario de textos se hará con más amplitud y profundidad que en el Bachillerato elemental, abarcando sus diversos aspectos: estilístico, histórico, crítico, etc." (21).

De las orientaciones metodológicas particulares para cada curso podemos extraer otra serie de consecuencias que coinciden plenamente con las anteriores.

La preocupación por la ortografía es palpable en todos los cursos del Bachillerato elemental y del Bachillerato superior. También es evidente la preocupación por los ejercicios de redacción. Pero insistimos en que, aparte de esta preocupación por la ortografía y la recitación, los comentarios de texto siguen basándose casi únicamente en los textos literarios y no se hace siquiera mención a otra clase de textos que no sean los literarios, lo que lleva a conceder una prioridad absoluta a la lengua escrita sobre la lengua hablada.

Por ello, podemos argumentar que sigue estando vigente en este plan de estudios la siguiente consideración de J. Lyons: "Desde el principio los eruditos griegos de la Lingüística se atuvieron principalmente al lenguaje escrito... No se sentaba una distinción consistente entre los sonidos y las letras que se empleaban para representarlos. En la medida en que se percibían diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito se tendía siempre a considerar el primero como dependiente y como una derivación del segundo. La preocupación alejandrina por la literatura no hizo más que robustecer esta tendencia" (22).

Esta orientación en la enseñanza se va a prolongar durante cierto tiempo, a pesar del declive de los principios de la gramática tradicional.

En resumen, en el Plan de estudios de 12 de junio de 1953 hay ciertos aspectos positivos, como la insistencia en el carácter práctico que deben tener los estudios de la lengua; pero están aún lejanas las orientaciones de la lingüística moderna y de la propia lingüística aplicada, por lo que los componentes de la gramática tradicional siguen constituyendo en la enseñanza una carga. De todas maneras, este peso excesivo de la gramática tradicional es lo que va a provocar la aparición de la lingüística moderna y, lógicamente, el reflejo de esta en la enseñanza de la lengua.

Plan de estudios de 31 de mayo de 1957

En este plan de estudios la asignatura de Lengua española se elimina totalmente en los cursos tercero y quinto, pero su enseñanza se intensifica en los restantes cursos: primero y segundo. En el curso sexto la enseñanza será casi exclusivamente de literatura.

Se sigue en este plan de estudios la orientación general del anterior de "descongestionar, en lo posible, las enseñanzas teóricas, evitar en algunas materias la excesiva reiteración del método cíclico y garantizar, e incluso acentuar, el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas" (23).

En lo que a la asignatura de Lengua española se refiere, los contenidos siguen, en cierta manera, la misma programación del anterior plan de estudios.

Se suprime la historia de la lengua, pero los programas siguen concediendo gran importancia a la morfología y a la sintaxis, también a la ortografía y a la fonética.

El primer curso se estructura de la siguiente forma:

El lenguaje y las lenguas. La lengua española. Gramática.

Nociones fonéticas

Ortología

Ortografía

Morfología

Sintaxis

El segundo curso tiene, como el anterior, seis unidades didácticas semanales y se dedica casi exclusivamente por entero a morfología y a sintaxis. Tan sólo al final se vuelve a estudiar la fonética y la ortografía.

En el curso tercero, como ya hemos indicado, se suprime la asignatura y no se vuelve a estudiar hasta el cuarto curso.

Aunque en este curso la asignatura se llama Lengua española, la verdad es que los contenidos son más bien de teoría y técnica literaria y de nociones de Historia elementales de la literatura por géneros.

En sexto curso, la programación responde a la Historia de la literatura y la clase vuelve a contar con seis unidades semanales.

En este plan de estudios la huella de la gramática tradicional sigue siendo indeleble y los cuestionarios siguen sobrecargados de morfología y de sintaxis, aparte de la fonética y la ortografía. En esto no hay grandes cambios respecto al Plan de estudios de 1953. La única variación fundamental es que se suprimen los temas dedicados a la historia de la lengua.

El estudio de la lengua hablada sigue sin llevarse