# Management of the second of th



MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

NTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

# SUMARIO

_	Págs.
Pórticjo	1
El lenguaje, su psicosociología, lógica, didáctica, por Juan Zaragüeta	2
Contribución psicopedagógica a la didáctica del lenguaje, por Francisco Secadas	3
Problemas didácticos del bilingüismo, por Guillermo Díaz Plaja	6
Tres estratos de vocabulario y su significado didáctico, por Víctor García Hoz	8
Didáctica de la conversación, por Juan Iglesias Marcelo	10
Los ejercicios de composición y derivación de palabras en la escuela primaria, por Manuel	
Montero Martín	11
La entonación en la lectura, por J. Segarra Algueró	13
Principales trastornos de la palabra y su corrección, por Rosalía Prado	15
Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, por Adolfo Maillo	17
Metodología de la lectura en las escuelas primarias, por Eduardo Carrasco Gallego	20
Iniciación al aprendizaje de la lectura y de la escritura, por Juan Navarro Higuera Modalidades de la lectura en los distintos grados de la enseñanza primaria, por A. Ramírez	22
de Arellano	24
La lectura silenciosa, por María Raquel Payá Ibars	26
La dramatización en la escuela, por Aurora Medina	28
Búsqueda de la escritura más legible, por José Fernández Huerta	30
De la composición oral a la composición escrita, por Carolina Soler	33
Las redacciones escolares, por Florentino Rodríguez	35
Cómo enseñar ortografía, por Esteban Villarejo	37
Metodología de los ejercicios de dictado, por Eduardo Bernal	40
Gramática y modo activo en la enseñanza, por Adolfo Maíllo	41
La enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática, por Isidoro Andrés	45
	47
Estructura de la lengua y gramática escolar, por M. Criado del Val	47
Consideraciones didácticas sobre la lengua y el habla desde el punto de vista de la escuela	48
primaria, por J. Fernández Ramírez	50
La gramática en la enseñanza primaria, por Fernando Lázaro	52
Bases para la confección de una gramática escolar, por Ginés García Martínez	32
Metodología de la conjugación en los distintos grados de la escuela primaria, por Abraham	54
Prieto	57
Metodología de las palabras conexivas, por Vicente G. de la Lama	58
El análisis gramatical, lógico y psicológico en la escuela primaria, por Juan Barceló	60
Metodología del análisis de texto en la escuela, por Arturo Medina	62
Iniciación literaria en la escuela, por Heliodoro Carpintero	
Comentario de textos poéticos en prosa y verso, por Juan Iglesias Marcelo	63
Las leyendas en la escuela, por Vicente García de Diego	65
Las grandes obras de la literatura española al alcance de los niños, por Joaquín Entram-	
basaguas	66
El teatro infantil escolar: sus problemas y posibles soluciones, por Juan Antonio de la Iglesia.	69
La corrección de los ejercicios de lenguaje, por Gabriel Sánchez López	71
Evaluación del aprendizaje lingüístico, por José Fernández Huerta	73
Análisis crítico de los Cuestionarios nacionales de lengua española, por Heliodoro Carpintero.	76
Sobre la revisión de los Cuestionarios de lengua española, por Adolfo Maillo	79

Tirada: 71.000 ejemplares.



CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

AÑO II 💩 MADRID, Enero-febrero, 1960 🖷 NUMS. 15-16

Depósito legal: M. 9.712-1958

# PORTICO

Si hubiera necesidad de justificar el doble carácter monográfico y extraordinario del presente número de VIDA ESCOLAR, íntegramente dedicado a los problemas que plantea la didáctica de la lengua patria, sería fácil aducir numerosas y atendibles razones. Consignemos las más relevantes.

En primer lugar, la importancia excepcional de una materia que, desde el punto de vista didáctico, sirve de fundamento previo a todas las del programa y aun a cualesquiera realizaciones de la vida social. Nada puede pensarse ni hacerse, al modo humano, sin tener a punto la palabra que concreta y cifra un contenido de conciencia, maduro sólo cuando es susceptible de exteriorización.

Esta trascendencia inigualable de la enseñanza del idioma ha sido claramente reconocida por la Ley de Educación Primaria, que en su artículo 7.º insta con apremio a su cultivo, «como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana».

Los Cuestionarios Nacionales, publicados en 1953, intentaron dar a ese precepto legal, atinado como pocos, aplicación cumplida al conceder a la enseñanza de la lengua una extensión considerable, además, de estructurarla en múltiples tipos de ejercicios, inspirados en los hechos establecidos por la psicología del lenguaje y por los ensayos escolares de metodología «activa».

El puesto secundario que en ellos se asignaba a la gramática, venerable preceptora de centenares de generaciones durante veinticinco siglos, sorprendió a cuantos creían de buena fe que esa disciplina «enseña a hablar, leer y escribir», según afirmaba ella misma, y aun escandalizó a quienes, todavía no emancipados del formalismo en materia lingüística, vieron en los Cuestionarios un peligro de olvido o preterición de la gramática, cultivada sin titubeos en otros grados docentes.

Pensando en la dificultad que no pocos Maestros encontraban en la aplicación de principios didácticos para cuyo cabal entendimiento les faltaban «puntos de inserción» por el obstinado «gramaticalismo» de su formación normalista, fácil será deducir que convenía estudiar esta enseñanza, si no con propósito exhaustivo —que ello no es posible ahora—, al menos para ofrecer a los docentes primarios los temas esenciales de una problemática, no resuelta aún, ni siquiera en la teoría, pero bastante a orientar las actividades escolares en un sentido renovador.

Si a ello añadimos que durante el curso actual todos los Centros de Colaboración Pedagógica examinarán las dificultades que encierra la enseñanza del idioma, con el propósito de desvanecer los malentendidos a que pueda dar lugar la aplicación de los Cuestionarios y proponer las modificaciones que en su estructura aconseja la experiencia, habremos completado la serie de motivos que explican la publicación de este número de VIDA ESCOLAR.

Ofrecemos en él copiosas y diversas colaboraciones, escritas por personas que, a nuestro juicio, de acuerdo con sus publicaciones o por el conocimiento directo de su inquietud hacia estos problemas, estaban en condiciones de aportar una contribución más eficiente a nuestro objeto.

Lamentamos no haber podido conseguir otras, muy valiosas, que solicitamos con el mayor interés. Pero con los artículos recibidos podemos observar la complejidad de matices que presenta la enseñanza de la lengua, consecuencia de la condición de instrumento y sostén del pensamiento que la palabra tiene. Ella no sólo «transmite» las vivencias, sino que las hace posibles, analizándolas, objetivándolas, mostrándonoslas como realidades susceptibles de estudio autónomo. Del caos de las percepciones confusas emergen, gracias a esa función objetivante del lenguaje, el cosmos del pensamiento sistematizado, el autoconocimiento y la cultura.

Como este número prueba con claridad, no es sencillo hermanar en una síntesis armoniosa las dos facetas, acusadas con vigor, del pensamiento y la expresión, la «idea» y la «forma», a las que adhieren, respectivamente, psicólogos y gramáticos, con vacilación hacia uno u otro campo, mas con explicable tendencia hacia el segundo, por parte de los pedagogos. Esa pugna es, en primer lugar, inevitable por exigencias profesionales de perspectiva; es, además, beneficiosa, siempre que cada grupo no se encastille en posiciones «absolutas», incompatibles con un propósito científico. La síntesis será tarea de equipos animosos y competentes, que urge constituir desde ahora.

Abrigamos la esperanza de que el intento que este número de VIDA ESCOLAR inicia, acercando a investigadores y prácticos de todos los grados de la docencia con un designio de colaboración sincera (que el C. E. D. O. D. E. P. hará cuanto esté en su mano por intensificar y proseguir), sólo beneficios traerá a nuestra Didáctica, que es tanto como decir a la formación de los niños españoles. Pensando en ellos hemos planeado este número, convertido en realidad gracias a la gentileza de nuestros colaboradores, a quienes reiteramos desde aquí el testimonio de nuestra gratitud.

# EL LENGUAJE: SU PSICOSOCIOLOGIA, LOGICA, DIDACTICA

por JUAN ZARAGUETA Secretario perpetuo de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

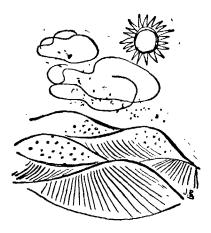
lenguaje es una función capital de la vida humana. Es privativo del hombre, ya que los animales tienen medios de expresión o significación natural de sus emociones, pero carecen de lenguaje con el que el hombre significa, por la adopción al efecto de signos convencionales - orales, gráficos, mimicos, reales -, todo el mundo de las cosas y de sus propios actos con sus correspondientes valores. El lenguaje se halla vinculado al pensamiento que significa-en el que habla se pasa del pensamiento al lenguaje, y en el que escucha, del lenguaje al pensamiento; ello se llama "interpretación"-; pero no se confunde con él ni siquiera es inseparable de él: cabe pensamiento sin lenguaje y lenguaje sin pensamiento. Tiene, desde luego, el lenguaje una función social de comunicación entre los hombres de importancia excepcional; pero tampoco es indiferente para la vida individual como instrumento de fijación conceptual y de recuerdo: sin lenguaje nuestra vida mental seria pobrisima. Para dar una sucinta idea de todos los aspectos y problemas lingüísticos adoptaremos tres puntos de vista: el psicosociológico, el lógico y el didáctico.

I

Psicológicamente, el lenguaje es una función natural, siquiera no sean naturales, sino convencionales los signos en que se determina. Puede decirse que es instintivo el hablar, pero que es inventivo lo hablado, o sea el conjunto de signos-orales primero, gráficos después-que adoptamos como expresión de nuestro pensamiento en su aspecto objetivo y activo. Surge el lenguaje en la convivencia social como medio de comunicación adoptado al efecto por tácita convención mutua de los convivientes. Dentro de una comunidad determinada va formándose una lengua o sistema de signos uniformes de comunicación, que luego tropieza con los de lenguas de otras comunidades, planteándose el problema de su mutua traducción y versión, así como también dando lugar a mutuas influencias imitativas. Andando el tiempo, se da también una evolución espontánea de la lengua en el seno de cada comunidad, con sus neologismos consiguientes. Todo ello hace que aparezcan en el ámbito de la humanidad numerosas lenguas y dialectos más o menos diferentes o parecidos entre sí, que llegan a formar familias de palabras con vínculos de filiación y fraternidad, cuya descripción se presta a señalar estas semejanzas y diferencias, y cuyo origen constituye la etimología. Las variantes pueden afectar a las palabras mismas en su aspecto fonético o gráfico, y a su significación (semántica). También cabe el falseamiento en la interpretación o conexión entre el pensamiento y el lenguaje, sea por incompetencia o por insinceridad.

П

Desde el punto de vista lógico el lenguaje es significativo del pensamiento en sus grandes funciones lógicas de con-



cepto, juicio y raciocinio. 1) A los conceptos van vinculados los nombres-propios para significar los objetos o hechos reales, y comunes para significar los ideales o conceptuales-, que son substantivos o adjetivos, y se prestan a la declinación, significativa de sus relaciones por vía desinencial o por medio de partículas prepositivas y conjuntivas; los numerales, con su sistema de numeración, se emplean para significar cantidades enteras, quebradas o múltiples, cardinales u ordinales. Los nombres tienen entre si una afinidad de forma -comunidad de raíz original con derivación por prefijos y sufijos y por composición—que va aparejada a la de significación. Los nombres se completan con los pronombres personales, que reflejan lo social de la vida. 2) Los juicios afirmativos o negativos se traducen por formas verbales, advirtiendo que los verbos en infinitivo son simples nombres, y que su significación ju-

dicativa se da sólo en la conjugación con sus modos y sus tiempos; a los verbos van aparejados los adverbios. Los verbos van en los enunciados judicativos solos (verbos impersonales) o acompañados de substantivos o adjetivos que les afectan como sujeto o predicado y complemento. 3) Finalmente la función raciocinativa es significada por conjunciones como "porque", "por consiguiente", "por tanto", etc. El enunciado completo de un pensamiento se llama una oración, de la cual son partes funcionales las anteriormente dichas; y la sucesión de oraciones un discurso. Hay oraciones aseverativas de la verdad o falsedad de algo, en forma absoluta o condicionada, y las hay optativas y volitivas de que suceda o se haga algo, también de modo absoluto o condicional.

Ahora bien, la correlación del petisamiento con el lenguaje no es rigurosa, de tal modo que a cada pensamiento corresponda una sola forma verbal y que cada forma verbal signifique un solo pensamiento: se da frecuentemente el caso de una pluralidad en formas verbales para significar el mismo pensamiento (sinonimia), y, viceversa, de una pluralidad de pensamientos significado por una forma verbal (polisemia). Ello da lugar a confusiones en las que padece mucho la lógica: la primera precaución a adoptar por quien aspire a utilizar para sí y para los demás un pensamiento claro y distinto es despojarlo de toda clase de equívocos verbales. 1) Se dan en la polisemia equívocos nominales, por no saber discernir los varios sentidos que tiene una misma palabra, ya que los ticne propios y figurados o metafóricos, y adoptar los unos por los otros sin darse cuenta de ello. El lenguaje figurado proviene de la contigüidad (y así se llama "café" a una bebida determinada y al local ca que se la sirve; o "corazón" a una víscera corporal y a las emociones que produce), o de la semejanza (así se llama "reflexión" a la de un rayo óptico y a la de un pensamiento sobre si mismo; y "organización" a la del cuerpo viviente y a la de la sociedad). El lenguaje figurado da mucha vida al pensamiento y es un gran resorte de la elocuencia y la poesía, pero es peligroso para la lógica. 2) Se dan también equivocos oracionales por no advertirse su sentido afirmativo, negativo o dubitativo; por la adopción de una oración en un sentido puramente nominal, cual en las oraciones subordinadas, o de un nombre en sentido verbal, como ocurre en el participio; así como por no analizar debidamente las oraciones compuestas. Todo ello hace que la critica del lenguaje sea condición previa

a toda controversia, si se ha de aspirar a que sea debidamente conducida y exenta de sofismas.

III

La didáctica del lenguaje es muy varia, según la modalidad del aprendizaje del mismo de que se trate.

I) El lenguaje llamado materno-el primero que se aprende-se aprende únicamente con el uso, por transmisión al recién nacido del lenguaje empleado por los mayores. El niño advierte pronto la vinculación a determinados objetos o actos de determinadas palabras -advertencia que pueden también favorecer intencionalmente los padresy que su empleo es de éxito en su vida, así como no lo tienen las formas lingüísticas que al mismo niño le ocurran. La primera captación de las formas verbales significativas de las cosas y vivencias humanas la hace el niño sintéticamente, y sólo a lo largo de su vida va analizando y distinguiendo los elementos de que constan (palabras, sílabas y letras); empieza entendiendo al que le habla y sólo más tarde llega él a hablar para ser entendido. Sus primeras locuciones—una vez dominadas las dificultades fonéticas—son puramente nominales o conceptuales, aunque en su intención sean significativas de actitudes judicativas afirmativas o negativas, o bien optativas, volitivas o petitivas. Poco a poco va ligando palabras entre sí, ante todo las nominales con su declinación, y más tarde adoptando las formas verbales conjugativas, hasta llegar a las oraciones completas. Entonces el lenguaje es para el niño como un juego, y gusta de hablar hasta consigo mismo. De las formas verbales orales va pasando a las escritas por vía de asociación, y también en ellas con precedencia de las sintéticas a las analíticas o elementales (palabras, sílabas, letras); la asociación puede ser directa de lo oral a lo escrito, hasta llegar a la interpretación de lo escrito sin necesidad de reserirlo a lo oral. Entonces se pasa a la función inversa de la escritura activa, también primeramente lograda a través de la forma oral, y otras directamente del pensamiento, al escribir por medio de movimientos musculares al efecto aprendidos.

2) Dominada la lengua materna con su uso, se pasa a su aprendizaje gramatical. La gramática es sencillamente la extracción de los aspectos formales del lenguaje en su condición analítica (analogía)—de la derivación y composición de los nombres y de la conjugación verbal—o sintética de composición oracional (sintaxis), que en la realidad

lingüística se hallan como incrustados en su materia. Esto no lo hace el niño por sí mismo, sino bajo la dirección de su Maestro. Pero el Maestro se cuidará de no presentar al niño aquel aparato formal ya elaborado por los gramáticos para que se lo aprenda, sino que le inducirá a extraerlo por sí mismo de su propio lenguaje: ello le facilitará su aprendizaje, haciéndoselo, además, interesante. El Maestro cuidará de advertir al niño las formas irregulares de la escritura (contraste de lo fonético y lo gráfico: ortografía) y de la conjugación verbal: irregularidades que el niño al principio rechaza como errores-la lógica del niño tiene algo de inflexible-; pero que luego va adoptando por imperativo social. Una vez familiarizado con las formas gramaticales, el niño las emplea ya conscientemente-no como en el aprendizaje de la lengua materna-en ejercicios variados de repetición, dictado, lectura y escritura, con lo que acaba familiarizándose con toda clase de asociaciones verboreales y reales-verbales, orales y escritas, y por pasar de aquéllas a éstas y viceversa, tanto en el lenguaje de comprensión como en el de locución.

3) Queda el aprendizaje de las lenguas extranjeras a base de la materna, que también se puede abordar como el de ésta, viviendo en el ambiente de la lengua en cuestión, o bien por su gramática y lexicografía, que se da est los diccionarios. Lo interesante es utilizar al efecto los dos grandes resortes de la asociación, el de la contiguidad (por simple ejercicio de repetición) y el de la semejanta (por etimología o afinidad materna filial o fraterna de las palabras), en la transpesición de la. lengua extranjera a la majerna primero (traducción) y juego de la muleras a la extranjera (versión), en su forma oral o gráfica, ya entendiendo al que habla, ya hablando a quien le entienda. Son estas modalidades o grados distintos y separables del aprendizaje de una lengua extranjera, y en la familiaridad con todas, que sólo se logra a fuerza de ejercicio, y de no olvidar lo adquirido por falta de él, estriba el dominio perfecto de la lengua extranjera en cuestión.

4) La investigación filológica descriptiva de la morfología verbal, oral y escrita, y explicativa de sus origenes, en cada lengua y en la comparación entre todas ellas, y la enseñanza consiguiente a la investigación, tienen su metodología peculiar y se hallan fuera del ambiente de la escuela primaria.

#### BIBLIOGRAFIA

Como libro autorizado y accesible en España es de recomendar el del P. Ramba Carral. S. J. La teoría del lenguaje de Carlos Búhler. Madrid, 1943.

También son recomendables los de H. Datalacoux (con otros). Psychologia du languaga y La Languaga et la penete.

# CONTRIBUCION PSICOPEDAGOGICA A LA DIDACTICA DEL LENGUAJE

por FRANCISCO SECADAS
Celaborador Científico del C. S. I. C.:

"...La enseñanza elemental de la lengua materna se halla todavia... bajo el imperio del formalismo, puesto en circulación por la escuela de Pestalossi, y que
no consiste en aprender la materia del lenguaje como tal ni en asimilarse su técnica propia, sino en realisar con las combinaciones lingülticas ejercicios de
compresión sin poner verdaderamente de relieve el elemento lógico del idioma,"
O. WILLMANN: Teoria de la formación humana. Tomo I, pág. 373.

#### DESLINDS

La primera dificultad al abordar tema tan fecundo como el del lenguaje está en acotar un terreno fértil en su inmensa y enmarañada vastedad, apartando todas las posibles ramificaciones que, al mismo tiempo que lo hacen inagotable, contribuyen a hacerlo confuso.

En el lenguaje podemos distinguir el contenido objetivo (lo que se habla) y los procesos de lu actividad psicofísica, por medio de la cual el individuo se comunica con los demás. Esta distinción fundamental nos permite colocar los primeros linderos a nuestro tema.

En efecto, hay una consideración ligüística objetiva, que estudia sistemáticamente los signos de la comunicación y el modo como se articulan para la exposición del pensamiento. Esta perspectiva filológica quedará excluída de nuestra consideración, por el momento.

La actividad comunicativa ofrece un aspecto fundamentalmente subjetivo, por cuanto el hombre utiliza el lenguaje como instrumento para sus finea. Esta consideración del lenguaje es más estrictamente psicológica, y estudia la actividad psicofísica de la comunicación, así como las leyes de este procesa y la necesidad de comunicación personal.

Todavía, y hablando en términos macroscópicos, se puede abordar una dimensión estcopedagógica del lenguaje, que consiste no
ya en considerar la actividad tal cual se despliega normal y regularmente, sino los modos de actuar sobre la misma para facilitar
el aprendizaje del idioma objetivo. No se deja fluir libremente el proceso por sus cauces
naturales, como en la consideración psicológica, sino que se lo canaliza para mayor efitacia de la enseñanza. No se consideran los
modos de fluir, sino los modos eficaces de
modificar el cauce. Naturalmente, estos modos son psicológicos por su regularidad, puesto
que se apoyan en principios psicológicos, ge-

neralmente fundados en las leyes del aprendizaje; pero son pedagógicos por su intención, puesto que no consideran especulativamente los actos, sino que influyen sobre ellos orientándolos en determinado sentido. Esta alteración moderadors del acto comunica a esta visión un corácter pedagógico.

Ligeramente distinto del anterior es el matir didáctico, que mira a la estabilización de métodos de enseñanza aplicables a la comunicación de determinados contenidos, previa la acotación de éstos como adecuados y oportunos. La didáctica consulta siempre a la psicología pedagógica para la adopción de los métodos; pero de la armónica cohesión de éstos con el contenido y fin de la enseñanza resulta un ingrediente o matiz de valor que la transfigura en formación. Una ley psicológica del aprendizaje puede ser utilizada para la ejecución más artera del delito; pero en modo alguno es concebible una didáctica del crimen.

La consideración psicopedagógica en 'a enseñanza del idioma apunta, pues, a una mayor eficacia en la formación de los hábitos lingüísticos; la visión didáctica afiadirá a esta cuestión de procedimiento aquellos criterios moderadores que hagan formativa su ensefanza.

#### ATISBOS DINÁCTICOS

Dado, sin embargo, nuestro propósito de no dejar de lado el matiz didáctico, convendrá igualmente referirnos al contenido, es decir, al sentido del lenguaje mismo.

El lenguaje no se confunde con la gramática, Lenguaje es, en general, cualquier intercomunicación del pensamiento por medio de signos, es decir, la facultad de mantenerse en contacto con los semejantes merced a suñales convencionales. Este concepto del lenguaje es de trascendencia psicológica y aun filosófica.

También se entiende por lenguaje los idiomas o lenguas particulares, entre ellas la materna, que es vehículo de la comunicación personal en concreto, y, como tal, objeto de estudio en la escuela primaria; el inglés, el eastellano... También este sentido del lenguaje tiene trascendencia filosófica, como veremas.

Especialmente relacionada con la psicología está la consideración del lenguaje como actividad expressiva o proceso de comunicación del individuo, ya sea en forma de habla o yz de gestos, mímica, etc., que, al par que le sirve de expresión y contacto con sus semejantes, revelan su personalidad.

l'inalmente, se entiende por lenguaje la locución orgánica o arte de expresarse en forma hablada o escrita. Aquí entra la gramática como sistemática de la lengua, es decir, en cuanto que sus funciones proyectan direcciones generales en las que se inserta el lenguaje vivo para su dominio y empleo. Afecta esta visión sistemática a la emisión de los sonidos (prosodia), a las formas y variaciones de los vocablos (morfología) y a las articulaciones de los mismos en estructuras más o menos complejas (sintaxis).

#### LENGUAJE Y DIDÁCTICA

Vivimos en unos tiempos de sensibilidad gramatical, como en lo político se registra una hipersensibilidad nacional. El-paralelo puede ser desafortunado en otros puntos, pero nos parece en éste especialmente ilustrativo. Gran parte del problema colonialista estriba en que se conciben las colonias como metropolitanas en lo que favorece a la metrópoli, y se las mantiene alejadas de los beneficios metropolitanos, incorporándolas en forma de dominio, en lo

que significa privilegio y aun derecho ciudadano del colonial.

El conflicto está en el mantenimiento del equívoco "son nacionales de la metrópoli en un sentido; no, en otro".

No vamos a discutir el imperio de la gramática ni regatear su extensión. Pero sí deplorar, de pasada, el equívoco que, por un lado, la impulsa a abarcar todas las manifestaciones del lenguaje, y, por otro, empobrece esta multiforme variedad, al reducirla a los formalismos denunciados por Willmann en nuestro encabezamiento.

El dominio del lenguaje puede irse conquistando en múltiples direcciones. He aquí algunas:

- a) Mayor penetración del sentido del pensamiento, tanto del encerrado en una sentencia como del contenido en los vocablos, en su matis y, sobre toda, en la función y oficio de los distintos términos y partes de la oración.
- b) Creciente dominio de la estructura de la sentencia, de la corrección de la expresión hablada y escrita.
- c) El acendramiento de la calidad y fuerza de la expresión, que puede ser concebido en conjunto como estilo.
- d) En la amplitud y riqueza de vocabulario y formas expresivas.
- e) Por vía comparativa, a través del valor semántico de los vocablos o locuciones y por contraste con otras lenguas madres o hermanas, a simplemente colaterales.
- f) Por la fluidez, claridad, sonoridad, deleite y otras cualidades que lo hacen singularmente eufónico y aun persuasivo, etc.

No sentimos inclinación o aversión especial por designar todos estos matices del aprendizaje de la lengua como gramática o como otra cosa, con tal que no se deseche ninguno de ellos en una concepción didáctica de la formación en la lengua materna.

#### LA CUESTIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Con riesgo de embrollar el tema, hemos querido hasta aquí concretarlo en tres matices:

- 1.º El matis psicopedagógico, que consiste en proponer modos especialmente eficaces de actuar sobre el aprendizaje de la lengua.
- 2.º El sentido en que entendemos el lenguaje, que en este caso no se limita a los aspectos formales de la gramática, sino a todas las direcciones en que es posible algún dominio del lenguaje hablado o escrito.

3.º La consideración didáctica, que aporta ciertas condiciones preceptivas para que la enseñanza del idioma configure armónicamente el conocimiento lingüístico del escolar, de modo que pueda llamarse propiamente formativo.

No se desdeña por principio la consideración gramatical; y aquí introducimos la primera consideración psicopedagógica. El Maestro suele sentir la premura, y aun la presión exterior, que le induce a enseñar la gramática en los primeros años de la escolaridad. Como consecuencia, resulta una morfología puramente designativa: "Coger" es verbo, "mesa" es nombre... Se aprende la morfología como una designación, del mismo modo como se clasifican los cuerpos en metales y metaloides, con desconocimiento de las funciones v de su sentido. Es una variedad más de objetos que se aprenden.

La gramática, sin embargo, es una consideración no directa y designativa, sino reflexiva, del idioma, y requiere una mayor maduración de la mente, puesto que implica una operación más refinada y sutil de reflexión mental sobre el objeto.

Los signos gramaticales no representan inmediatamente objetos, sino otros signos, y relaciones entre signos. No es lo mismo eschar a ver que enseñar el funcionamiento del ojo. Ni es igual conocer que reflexionar acerca del conocimiento. Es probable que el niño inferior a los doce años sea incapaz, por término medio, de esta clase de reflexión. A estas edades persigue la conquista de la realidad, de las cosas. Por eso, quizá transforma también en objetos los conceptos gramaticales, despojándolos y apeándolos de su naturaleza formal.

#### FUNCIÓN SINTÉTICA DE LA GRAMÁTICA

No hay que izstrir de lo dicho que se excluya par principio la gramática, y menos si se entiende con aquella amplitud que la equipara al conocimiento y perfección del idioma. En este sentido la gramática desempeña una función sintética insustituible, función no solamente analítica de la oración en partes y variantes morfológicas, sino de esquema estructural para la construcción del lenguaje hablado, proyectando la red general de direcciones en que se inserta el lenguaje vivo para su empleo y dominio.

En la pubertad, en la adolescencia al menos, el escolar siente el impulso de la creación literaria, descubre en el lenguaje escrito un confidente, escribe diarios o resume experiencias y anota pensamientos que le impresionan. Más adelante compono versos y fragmentos literarios, hace sus ensayos que oculta pudorosamente a la curiosidad ajena. En una palabra: descubre el lenguaje como medio de expresión de una vida al mismo tiempo íntima y rebosante. Es el momento de recoger el fruto, y, probablemente, el mismo de arrojar la siembra.

Porque el lenguaje no es solamente el vehículo de sentimientos y conceptos, sino que, a su vez, los fecunda y enriquece, estimulando la capacidad creadora. La riqueza y amplitud cuantitativa del lenguaje (vocabulario) y la cualitativa de la expresión (estilo) abren nn cauce que facilita, modela y afiligrana la turbamulta de sentimientos que, en ausencia de estas expansiones, se desbordan y arrasan los frutos de cultura atesorados.

Esta función fecundadora del ingenio la tiene el lenguaje por su misma esencia. El lenguaje es producto y encarnación del espíritu. Es espíritu objetívado ("espíritu objetivo", diría Hegel refiriéndose al mundo jurídico como expresión de la libertad moral), y, al asimilarlo, se incorpora y apropia la vida que contiene, vida que es sedimento cultural de pueblos en la historia. El idioma es en sí mismo vehículo del peasamiento. Es como un interlocutor, y puede usarse instrumentalmente con este fin, incluso monologadamente. Esta condición del lenguaje lo distingue de los sonidos, articulados o no, de los brutos ani-En el animal el sonido es signo natural de la emoción; en el hombre el lenguaje dice, sobre todo, relación sustancial al pensamiento: no sólo es capaz de exhalar un

(ay) de dolor como los animales, sino que puede decir lo que le duele o puede disimular su sufrimiento. Esta fasultad del lenguaje humano, de servir para ocultar la verdad, como decía el poeta, revela la condición señorial de quien lo emplea, sobre la necesidad fatal de la materia.

Ahora bien, al misión del lenguaje no es pasiva frente a

la función de pensar. El idioma es como el rodrigón de las plantas trepadoras, que determina la dirección y elevación de sus zarcillos. El lenguaje es la trama o urdimbre misma del pensamiento inconcreto. De ahí la dificultad de traducir fielmente determinados modos de expresión de unos idiomas a otros, y de ahí también la mayor facilidad de comprender a los poetas y filósofos leídos en su propio idioma.

función del lenguaje respecto al pensamiento es similar a la de los nervios para las vivencias sensomotrices. En una experiencia de Harrison, al aproximar ciertas células nerviosas del embrión de una rana al tejido de una telaraña, las fibras nerviosas se extendían en su crecimiento a lo largo de los delgados hilos. De semejaute modo, cuando el cirujano tiene que cortar algún nervio largo, como el ciático, sabe que una de las dos mi-tades, la más alejada del soma celular, cesa de existir; pero, sin embargo, extraerla del organismo, la deja en él, no porque espere una soldadura, sino porque al expansionatse el nervio vivo en su regeneración, sigue la senda abierta por el nervio exánime, hasta alcanzar sus extremidades más distantes y con ellas su destino original. Sirviéndonos de estas analogías, podemos decir que el pensamiento circula por el lenguaje, y que la abundancia de canalizaciones lo enriquece, así como la pobreza de expresión lo embota.

Esta preparación lingüística de los caminos del pensamiento es la que consideramos más apropiada como expresión de la formación lingüística del escolar, análoga al "elemento lógico" del párrafo de Willmann.

#### MADURACIÓN

En los párrafos anteriores hemos encontrado el factor de maduración diversamente representado:

La mente del escolar debía estar suficientemente madura para una reflexión estrictamente gramatical; en la adolescencia madura la creación estrictamente literaria, y aprovecha los cauces abiertos por la formación lingüística precedente...

El mismo concepto de maduración está presente en otras aplicaciones di-

dácticas de la psicología del lenguaje. Una de ellas, de inmediata utilidad para la calificación de las composiciones escolares, es que el número de palabras que integran la frase es mayor a medida que avanza la edad. La frase típica de un niño de seis años contiene menos palabras que la de un escolar de doce. Pero lo más interesante es que, aproximadamente, el número de estas palabras es igual al de años de edad; la frase del niño de seis años contiene unas seis palabras; la del niño normal de doce contiene, por término medio, unas doce palabras.

No es precisa una total exactitud en tal estimación numérica para advertir

1 11 18 1V V V1

la importancia de este criterio aparentemente cuantitativo en la ponderación del valor literario de las composiciones escolares. Pero se presta, asimismo, a otras conclusiones de índole didáctica: si ello es así, y estimando en cinco el promedio de palabras de una oración simple, se podría aventurar que la oración compuesta resulta impropia de edades inferiores a los diez años, como ejercicio escolar. Ello no significa que no se hagan oraciones compuestas; pero aconseja cautela en la enseñanza sistemática de esta área gramatical. Lo cual va en consonancia con otra idea antes vertida acerca del análisis gramatical y de su incomprensión específica en edades tempranas, y con la tendencia realista que caracteriza al conocimiento anterior a los diez años.

Esto no debería descorazonar a quien sienta el celo de la formación gramatical. Por el contrario, lo hasta aquí expuesto podría calificarse de un optimismo gramatical, pues, lejos de excluirse la iniciación de esta enseñanza, se considera como propio de una formación gramatical—material, desde luego, ya que no formal—el enriquecimiento cuantitativo del léxico y la insistencia aobre las funciones simples en frases sencillas.

Por si fuera este argumento insuficiente, aduciré el de Zipf, que encontró una relación lineal entre la frecuencia de uso de las palabras y el número de sentidos de cada vocablo, de manera que las palabras más frecuentes usadas son las más ricas en sentidos diversos, y las menos frecuentes son las más confinadas a un solo significado. Orde-

nando las 20.000 palabras inglesas de uso frecuente, las más usuales contenían aproximadamente diez excepciones, y las menos frecuentes se aproximaban a una sola. Esta observación sugiere un gran venero de formación lingüística, que consistiría en desentrafiar a base de frases sencillas los múltiples sentidos implícitos en las palabras más corrientes. Que esto es propio de una formación lingüística general lo confirman, además, las investigaciones más serias acerca de la frecuencia del vocabulario: según Fairbanks, con solas 100 palabras se cubre el 75 por 100 del lenguaje utilizado en la conversación telefónica corriente, y con 50 palabras se abarca el 60 por 100 de todas las utilizadas por teléfono; el 65 por 100 de las palabras de la conversación normal se reduce a barajar los 100 vocablos usuales, y con 50 palabras se tiene cubierta más de la mitad de la conversación ordinaria; y más de la mitad del lenguaje escrito se compone combinando un número no superior a 100 vocablos,

Hay, pues, mucho campo que remover sin salirse de los linderos del lenguaje usual. Muchos y autorizados pedagogos modernos aconsejan la corrección sintáctica, fonética y morfológica sobre la marcha, hasta tanto no se haga viable la reflexión específicamente gramatical. Tampoco aquí es escasa la labor.

Afortunadamente, no hay que temer un estancamiento de la perfección lingüística o literaria por razón de la edad, como podría estar justificado en otras habilidades, en el caso de no aprovecharse la etapa de eclosión de la capacidad específica; pues parece demostrarse repetidamente en numerosas investigaciones que el progreso del vocabulario es prácticamente indefinido a lo largo de toda la vida, caso tal vez único entre las aptitudes manifestativas de la inteligencia.

#### FORMACIÓN Y APRENDIZAJE

Acaso la contribución más palmaria y fecunda de la psicología a las labores didácticas consista en la aplicación de las leyes del aprendizaje a la enseñanza. Voy a terminar con una aplicación de la más fundamental: la llamada curva del aprendizaje (véase fig. 1.0).

Como es sabido, esta curva expresa el proceso del aprender. Al comienzo los progresos son lentos y fatigosos y apenas aparentes: "todo comienzo es difícil", dicen los alemanes (sección I de la curva).

Luego se manifiestan con ritmo y claridad crecientes los adelantos (zona II), continuando los incrementos positivos, si bien cada vez menores (zona III), basta llegar, con frecuencia, a un estancamiento aparente, llamado meseta o plateou (zona IV), que a menudo alarma a los educadores y provoca concideo en el escolar, por presiones indebidas y angustias inmotivadas, originadas en el desconocimiento de esta fase, tan propia del aprendizaje como todas las demás, y que suele ocultar una elaboración de los conocimientos ya adquiridos, en orden a una más

Perfecta y elevada asimilación: se hace peor letra porque se piensa en las palabras que se escribe, se pronuncia peor porque se atiende al sentido de la lectura, se equivoca uno más en las cuentas porque, se da mayor cabida al cálculo mental... Cubierta esa fase de coordinación, se renueva el proceso totalmente, cada vez con logros menores (sección V) hasta llegar a una aproximación asintótica de la curva a un nivel máximo de perfección generalmente inasequible (zona VI).

Precisamente es esta última zona la que motiva estas últimas consideraciones. Llamémosla zona de especialización, y apelemos para comprenderla al caso de la formación física. El muchacho que se adiestra en la carrera atlética, al principio siente dificultad en asimilar la técnica del correr o del salto, pero luego extrae de esta técnica más fruto cada vez, hasta alcanzar un grado de perfección en que los adelantos se hacen más difíciles y costosos. Los especialistas de la carrera han de seguir insistiendo en esta última zona de perfección, puesto que las diferencias entre ellos se establecen a base de tales mínimos, resultantes del entrenamiento tesonero, cuando no del azar. Pero sería excesivo reclamar de un joven escolar, cuya formación física consiste en desarrollar las capacidades fundamentales, exigirle, digo, el mismo régimen severo de entrenamiento que al especialista, so pretexto de que no ha alcanzado aún el nivel supremo.

También en las disciplinas formativas existe un nivel de formación general y una zona de especialización. Problema cardinal e includible de una formación armónica y genuina es la consideración de hasta dónde debe llegar y de donde debe exceder la enseñanza impartida al escolar en cada edad y disciplina. Concretamente, y por lo que se refiere al lenguaje, hay que plantear con actitud sincera y crítica el problema didáctico de hasta dónde es formativa la Gramática, como otra disciplina cualquiera, y a partir de qué límites es deformante. ¿Es este techo formativo la adquisición del concepto de función, para la enseñanza primaria, como quería un lingüista? ¿Es aconsejable llegar a los esquemas de la oroción compuesto antes de los últimos grados? ¿Es, siquiera, recomendable abordar la complejidad de la sintaxis oracional en la escolaridad elemental?...

El problema queda planteado; no resuelto. Es, sin embargo, importante advertir cómo éste es punto crucial de convergencia de la didáctica con la psicología pedagógica: el establecimiento de unos niveles de formación que, al mismo tiempo que concilian la facilidad del proceso de asimilación con la graduación de los contenidos de la enseñanza, tienen en cuenta la edad mental o fase de maduración y la misión

armónica que hace formativa la ensefianza y evita el formalismo exagera-

Desde este mirador cimero se comprenderá por qué no nos hemos pronunciado a priori ni en favor ni en contra de la Gramática, pues todo queda sometido a este concepto de formación, que precisamente por ser pedagógico y didáctico, no puede perder de vista los principios y limitaciones de naturaleza psicológica. La visión armónica en que consiste la formación supedita los medios al fin educativo, pero condiciona éste a los procesos reales, que son de índole psicológica, y a las circunstancias que la hacen viable. Otra cosa sería formar un hombre utópico, que es lo mismo que deformar el hombre real.

MILLER, G. A.: Speech and language, en Stevens, S. S.: Handbook of Experimental Psychology; Londres, Willey, 1951, capitule 21.

Osgood, C. E.: Method and theory in Experimental Psychology, Nueva York, Oxford Univ. Press, 1953, cap. 16.

Pradines, M.: Traité de Psychologie générate. París, F. U. F., 1956; tomo II, sección IV, con abundante nota informativa de donde tomamos la siguiente:

"Grammaire et Psychologie": fascículo 1.º del Journal de Psychologie, 1950, que contiene, entre otros, los artículos: VENDEYÈS: Language oral et par gestes; Fourquer: La notion du verbe; Rívész: L'origine et la prehistoire du langage.

REED, H. B.: Psicología de las materias de enseñansa primaria. Méjico, UTEHA, 1949, caps. 8-11.

WILLMANN, O.: Teoría de la formación humana. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, S. f.; tomo II, capítulos 45-52.

# PROBLEMAS DIDACTICOS DEL BILINGUISMO

por GUILLERMO DIAZ PLAJA
Catedrática de Enseñanza Media.

De entre los problemas que se plantean en relación con la didáctica del lenguaje, en cuanto proceso para obtener una correcta expresividad, verbal y escrita, éste del bilingüismo es, entre nosotros, no digo el menos estudiado, sino que no parece ni planteado siquiera en su gravedad y en su trascendencia.

#### El plano informativo.

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, no se refieren más que a la lengua común, sin que se haga apenas mención de otras lenguas que comparten con el castellano el ámbito peninsular. Este desconocimiento es el que provoca un gesto de irritada sorpresa en unos, de molestia ofendida en los otros.

La existencia objetiva, irrefragable, de estas lenguas debería ser objeto de una enseñanza, de carácter obligatorio, que señalara de manera elemental, pero enérgica:

- a) Las características filológicas de las cuatro lenguas que ocupan el área política del Estado español.
- b) El desdoblamiento de cada lengua en sus dialectos.
- c) Algunas normas, muy simples, de pronunciación de cada uno de estos idiomas.
- d) El valor histórico-cultural de cada una de las lenguas peninsulares.
- e) La función de la lengua oficial. Veamos de desarrollar brevemente estos temas:
- 1.º Al señalar con sencillos ejemplos las raices filológicas del grupo romance peninsular (castellano, catalán, gallego), indicar la comunidad de origen; la identidad de muchas raíces; el paralelismo fonético del catalán y el gallego (persistencia de la f; no diptongación de las vocales tónicas abiertas; transformación de ch en t, aparición de la ll como derivación del final latino iculus, uiculus.

Ejemplos:

Fame y fam, frente a hambre; morte y mort, frente a muerte;

#### EL VALOR DE LA GRAMATICA

Se suele creer que una lengua que no esté codificada en reglas teóricas está entregada al desorden. Y, sin embargo, se conocen idiomas de gran regularidad, como el armenio y el turco, que no han sufrido gran cosa la influencia de la escuela. Las obras maestras de la literatura griega datan de una época en que la enseñanza gramatical era nula. En buenos apuros se hubiera visto Sófocles si le hubieran pedido hacer el análisis "lógico" de una frase del Edipo Rey! La aparición de la gramática teórica procede de una necesidad de regularidad; pero la transformación que causa es más ilusoria que real.

(Charles Bally: El lenguaje y la vida. Editorial Losada, Buenos Aires, 1941, pág. 196.)

peito y pit, frente a pecho; ollo y ull, frente a ojo.

De este simple cuadro se derivan las características fonéticas del castellano, lengua más tardía que:

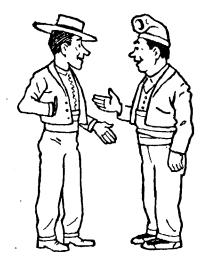
- a) Pierde la f inicial;
- b) Diptonga la o abierta en ue y la e en ie;
- c) Desarrolla el sonido ch, procedente de ct;
- d) Hace aparecer el fonema j, característico del castellano y único en toda la Romania.

Este mismo apartado exige la consideración del vascuence como lengua ibérica prerromance.

- 2.º Conviene destacar en cada grupo la función señera de las lenguas (castellano, catalán, gallego, frente a la función secundaria y enriquecedora de los dialectos).
- 3.º Todo español debe tener una pequeña idea de la fonética de las lenguas que se hablan en España. Produce molestia e irritación el hecho de que se oigan a los locutores de radio, por ejemplo, pronunciar mal palabras catalanas o, en menos escala, gallegas. Saber que, en catalán, la 11 final tiene valor (en Sabadell, por ejemplo) de Il y no de l; que la j se pronuncia suave, a la francesa; que la ch final (en Bosch o Vich, por ejemplo) se pro**nu**ncia c, y que la ny se pronuncia f (Fortuny = Fortun), o que la ig de Puig o Roig tiene valor de ch, son reglas mínimas y ya suficientes. Ningún idioma debe ser mal pronunciado, y menos un idioma español.
- 4.º Pero más importante que todo esto es que los niños españoles aprendan, ya desde la escuela, que nuestra pluralidad lingüística es una riqueza admirable, y que en las lenguas hermanas se ha valorado también la cultura y el espíritu de España. Debemos sentirnos tan orgullosos de Rosalía de Castro y de Maragall como de Antonio Machado o de Rubén Dario.
- 5.º Ello significa, naturalmente, que valoramos con más fuerza la misión de nexo de la lengua nacional, a la que nosotros -como lo hace toda Hispanoamérica- llamamos preferentemente castellano y no español, para evitar, en caso contrario, la típica pregunta de los escolares: "¿Entonces el catalán no es español?" La exaltación de la hermosa lengua de Castilla no se opone-¿por qué había de oponerse?-al respeto y a la estimación de las lenguas de las regiones, a las que la lengua nacional sirve de vínculo general de conocimiento y entendimiento.

LA FUERZA UNIFICADORA DE LA ESCUELA

La conveniencia de que la totalidad de los hablantes de un Estado conozcan la lengua más extendida, la colocada en el centro del territorio, la que sirve de instrumento a la legislación general, la han orientado los Estados de tipo unitario—Francia es el ejemplo más claro y el modelo evidente de la legislación española—a través de la escuela (1). Ciento cincuenta años de labor en este sentido no han desarraigado en España a las



lenguas vernáculas, ni impedido graves deformaciones lingüísticas en los territorios que debemos considerar a todos los efectos como bilingües.

Nuestra escuela ha sido en esto menos eficaz que la francesa, que al imponer, con radical energía, el instrumento bilingüístico general, ha obtenido, de paso, la unificación idiomática a través de una lengua de cultura que nadie siente la tentación de discutir (2).

La escuela primaria, en España, no debe perder su acción didáctica unificadora, no en el sentido de anular, desconocer o menospreciar las expresiones lingüísticas regionales, pero si en el de dotar a los españoles de una

lengua general de cultura, necesaria para el intercambio intelectual.

El problema es, con todo, muy complejo. ¿Cuál es el modelo fonético que debe imponerse a los españoles? Menéndez Pidal ha rechazado ya hace muchos años la "creencia vulgar de que los nacidos en Castilla o en sus alrededores ya con su nacimiento tienea bastante para hablar buen castellano". Y en otro lugar ha señalado cómo la lengua literaria de Castilla es el resultado general de las aportaciones idiomáticas del buen uso de todas las gentes cultas en todo el ámbito de la Hispanidad (3).

#### $\mathbf{m}$

#### LOS ACENTOS REGIONALES.

El problema inicial lo plantea el acento regional, que actúa:

- a) Sobre la fonética de las vocales, enriqueciendo con matices, por decirlo así "heterodoxos", la limpia rotundidad de las cinco vocales castellanas.
- b) Sobre el cambio de algunas consonantes (tipicamente la s por la s, en los catalanes).
- c) Sobre el uso de consonantes que el castellano ha dejado de pronunciar.
  d) Sobre el tonillo general de la

frase.

El acento regional es, en cierto modo, inevitable. Incluso en Francia, donde la férrea disciplina de la escuela no ha conseguido anularlo: nadie confunde el habla del francés de Provenza con el de Normandía. Ahora bien, ¿qué grado de tolerancia podemos admitir en estos acentos?

En España la situación es bastante curiosa. Las deformaciones fonéticas que aporta el acento regional se admiten sin réplica cuando se trata de andaluces o hispanoamericanos; se tolera, en grado menos, el acento de los aragoneses o de los asturianos, y, finalmente, se rechaza—o se ridiculiza—el acento regional de los gallegos el catalanes.

¿Qué hacer frente a este problema? Juan Ramón Jiménez recordaba, en un texto muy hermoso, el valor entrafiable de la lengua coloquial, aprendido en los niños de Moguer, tan rica y tan poética, frente a la lengua un poce acartonada, gramaticalizada, de los que quieren expresarse, un poco artificiosamente, en la lengua general (4).

En efecto, el castellano que hoy se oye entre las gentes cultas de Madrid, en el teatro, en la radio, no se corres-

<sup>(1)</sup> La preusa, el teatro y el cine, la radio y la televisión son otras fuerzas unificadoras que hoy llevan a los últimos rincomes—aun los más difíciles de captar—el peso y la resonancia de la lengua común. De ahí la responsabilidad pedagógica en que incurren los periodistas, actores, locutores y dobladores de películas que manejan un instrumento de unificación de enorme trascendencia. (Esta cuestión apasionante, pero tangencial al tema de este artículo, ha sido abordada por nosotros en una serie de artículos publicados en el diario Arriba, do Madrid, septiembre-octubre de 1959.)

<sup>(2)</sup> Mis observaciones en el Rosellón, que conexco bien, me permiten reiterar esta opinión: el catalán, vivo en la vida coloquial, más arraigade en el sector campesino, no plantea ningún problema de volumen apresiable en el campo de la cultura literaria, que es total y radicalmente francesa.

<sup>(3)</sup> Castillo, la tradición, el idlomo. Os-

lección Austral, págs. 217.
(4) Véase mi libre, Juan Romón Jiminez en su possia. Madrid. Ed. Aguilar, 1958, páginas 47-51.

ponde a la lengua escrita. La supresión, por ejemplo, de la d intervocálica en los participios (llegao, dejao) no es ya un defecto, porque se corresponde a una etapa evidente de la evolución del idioma. El "regional", al acercarse cuidadosamente a la lengua escrita, dirá llegado y dejado, planteando un problema muy difícil al educador.

#### IV

#### DEFECTOS CORREGIBLES.

Claro está que todo ello no debe impedir una vigilancia celosa en otros defectos que pudiéramos llamar específicos, de las gentes bilingües, y cuya persistencia no puede quedar justificada, una vez que partimos de la necesidad de llegar a una expresión correcta, superadora de las inflexiones regionales.

Para los que actúan en el ámbito lingüístico del catalán-valenciano-mallorquín anotamos como índice temático:

- a) La utilización de la s sorda, intervocálica, sobre todo en los casos de conexión verbal (rosaSamarillas; loSojos) y que puede corregirse sefialando la conveniencia de unir enérgicamente la s a la vocal posterior (rosa...samatillas; lo...sojos).
- b) La tendencia a inflexionar hacia el velo del paladar el sonido de la consonante l de tipo alveolar en castellano, dando lugar a una l casi vocálica, en casos extremos casi ll (novella por novela; escallera por escalera).
- c) El uso de la d final, que desaparece habitualmente en castellano, que dice usté, salú, extremando el defecto por conversión de d en t (ustet, salut).
- d) El uso equivocado de locuciones verbales, como venir significando ir.
- e) El uso de modismos, que, no siendo incorrectos en sí, no pertenecen al repertorio coloquial del casteliano.

ros años de la vida, época en la cual, por la escasez de palabras que utilizan los sujetos, es posible registrarlas.

Hay que acudir, por tanto, al material escrito para buscar en él el vocabulario usual. Aun cuando el lenguaje escrito no pueda reproducir todas las variantes del lenguaje oral en cuanto a tono, intensidad, viveza de expresión, tiene sobre él una ventaja: la de la permanencia, en virtud de la cual podemos considerar que es el lenguaje escrito el que fija el idioma común.

Según las investigaciones realizadas en el Instituto "San José de Calasanz" (1) el vocabulario usual español consta de unas 13.000 palabras, que viene a ser el número de vocablos conocidos por término medio en la época en que se termina la Escuela primaria completa (de los catorce a los quince años). Dentro del vocabulario usual se puede distinguir un segundo estrato constituído por las palabras que aparecen utilizadas en todos los ambientes en que normalmente se desenvuelve el hombre (familia, calle, trabajo), mientras otras palabras son propias de uno o de varios de estos ambientes, pero no de todos. Las palabras que aparecen en todos los ambientes son, ciertamente, las que pueden considerarse más generales; en ellas está el fondo común del vocabulario español, ya que son las palabras que necesariamente ha de utilizar el español en cualquier manifestación de su vida, tanto en la vida familiar cuanto en la cultural y social. Este conjunto de palabras que figuran en todos los tipos de vocabulario constituyen el que llamo vocabulario común.

En las investigaciones aludidas el vocabulario común consta de unas 2.000 palabras, las cuales pueden considerarse como materia propia de enseñanza desde los primeros años de la Escuela primaria, ya que el niño normal de seis a siete años conoce un número de palabras superior a 2.000, si bien no coincide con las del vocabulario común porque es distinto el mundo infantil que el mundo del adulto. Como más adelante se dirá, es éste, el vocabulario común, el estrato más interesante desde el punto de vista didáctico.

Pero todavía acontece que, dentro del vocabulario común, existen algunas palabras que se dan con frecuencia parecida en unos y otros ambientes, mientras otras palabras presentan una gran desproporción entre la frecuencia con que se utilizan en la familia y la frecuencia con que se utilizan en la calle. Las palabras cuya frecuencia puede considerarse semejante en los distintos ambientes constituyen el vo-

# TRES ESTRATOS DE VOCABULARIO Y SU SIGNIFICACION DIDACTICA

por VICTOR GARCIA HOZ

Director del Instituto San José de Calasanz, de Fedagogia.

Al pensar en el vocabulario como Imateria de enseñanza automáticamente le convertimos en una asignatura. No es lo mismo asignatura que ciencia, y, por consiguiente, no es igual el vocabulario objeto de enseñanza que el vocabulario sin limitación ninguna. Una asignatura es la parte seleccionada de cualquier ciencia para hacerla objeto de enseñanza, y otro tanto le acontece al vocabulario. No podemos pretender enseñar todo el vocabulario, absolutamente todo, en la Escuela primaria ni siquiera en la Enseñanza media. El vocabulario total de una lengua culta desborda la capacidad cognoscitiva de un hombre.

Siendo necesaria una selección del vocabulario, ¿qué criterio utilizaremos para encontrar aquellas palabras que han de ser objeto de enseñanza? 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 en el trato con los hombres; v esta utilidad viene determinada por el uso. En la enseñanza del vocabulario se ha de tener en cuenta en primer término las palabras usuales. Con esto llegamos a la acción del primer estrato del vocabulario: el vocabulario usual. El vocabulario usual es el conjunto de palabras que emplea

de hecho cualquier hombre, el hombre de la caile, el hombre vulgar. Este tipo de vocabulario es el exigible en la educación general, que, por serlo, alcanza a todo hombre, independientemente de la especialización profesional, que supone algo afiadido a lo genéricamente humano.

Basta la más somera experiencia para comprobar que hay un gran número de palabras desconocidas para la mayoría de los hombres; tales palabras no tienen ningún sentido en la psicología del hombre normal, y, por consiguiente, en la educación, ya que únicamente son utilizadas de un modo restringido, bien por limitaciones geográficas, como los regionalismos; bien por limitaciones culturales, como los cultismos y vocablos técnicos; bien por limitaciones sociales, como las palabras de germanía; bien por otra clase de limitaciones.

En cuanto al procedimiento para determinar qué palabras constituyen el vocabulario usual, el mejor sería el directo, que consiste en ir registrando las palabras que dice en la vida corriente el hombre corriente, así como las que lee o escribe, comprendiéndolas. Pero este procedimiento hay que desecharlo por físicamente imposible; a lo sumo, queda relegado a la investigación del vocabulario en los prime-

<sup>(1)</sup> Victor Garcia Hoz, Vocabulario usual, común y fundamental, Madrid, 1951.

cabulario fundamental, que en español se halla formado por poco más de 200 palabras. Estas 200 palabras constitu-yen el fondo del vocabulario y casi no plantean otro problema didáctico que el ortográfico, porque son palabras cuya significación es generalmente conocida por el niño cuando éste inicia su ctapa escolar.

De los tres estratos del vocabulario el que tiene una más clara aplicación pedagógica inmediata es el que denomino vocabulario común. ¿Qué utilidad pedagógica puede tener el vocabulario común? Podría resumirse la contestación a esta pregunta diciendo que el vocabulario común está constituido por las palabras que deben hacerse objeto inmediato de enscñanza. Esto vale tanto como decir que el Maestro debe preocuparse por que los mãos aprendan la significación, la lectura y la ortografía de tales palabras, prescindiendo de las demás hasta que el chico domine el vocabulario común. Poniendo un ejemplo: ¿l'ara qué nos vamos a ocupar de que un niño sepa lo que significa y conozca la ortografia de la palabra jibaro, que quizá no va usar nunca, mientras no conozca y sepa escribir bien la palabra obra, que va a escuchar o leer en multitud de ocasiones?

Acabo de referirme a la significación, a la lectura y a la ortografía de las palabras. Dejando para más adelante la lectura, voy a misistr ahora en la significación y en la ortografía, porque son dos campos de aplicación inmediata del vocabulario común al alcance de cualquier Maestro.

En la situación actual de la ensefianza del lenguaje no pueden faltar los ejercicios de vocabulario, mediante los cuales el niño aumenta su caudal de palabras y da precisión al significado y al uso de las que posce. Pues bien; durante los primeros años la enseñanza del vocabulario debe preocuparse especialmente del vocabulario común,

Adviértase que si digo especialmente, y no únicamente, es porque el vocabulario común no coincide con el del chico. Cuando un niño entra en la edad escolar conoce más de 2.000 palabras, pero de cllas ni siquiera la mitad coincide con el vocabulario común. Esta realidad nos obliga a tener en cuenta, no sólo el vocabulario usual del adulto, que es de donde se ha traido el vocabulario común, sino también el vocabulario infantil; al niño hay que enseñarle la significación precisa y la ortografia de las palabras que ya usa, pero hav que irle poniendo en relación con el vocabulario que utilizan los adultos, que es precisamente el que él mismo va a ir usando en la medida en que se vaya haciendo hombre.

Otro trato merecen las palabras que aparezcan en los libros; si son palabras que no conoce el niño y no están en el vocabulario común, el Maestro no debe preocuparse de ellas; una lígera explicación, si es necesaria, para que el alumno comprenda el trozo leido, y a otra cosa,

En definitiva, las únicas palabras que han de hacerse objeto primero de la enseñanza son las del vocabulario común y las del vocabulario infantil; en primer término, aquellas palabras que ya emplea el chico, y que figuran en el vocabulario común; después, las que utiliza el chico, sin ser del voca-



bulario común, y luego las del vocabulario común únicamente. Cuando haya dominado el vocabulario común será ocasión de que el escolar se dedique al estudio de las demás palabras.

El problema de la ortografía también se simplifica extraordinariamente con el uso del vocabulario común. Conocida es la diferencia, pedagógicamente muy interesante, entre la ortografía de regla y la ortografía de uso.

La enseñanza de las palabras que obedecen a una regla ortográfica precisa en nada se modifica con el uso del vocabulario común. La regla de que se escribe con b la terminación del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación debe seguir siendo cuseñada; pero todas esas pretendidas y pintorescas reglas ortográficas con más excepciones que palabras reguladas han de proscribirse en absoluto, para ser sustituídas por la enseñanza ortográfica de cada palabra o familia de palabras pertenecientes al vocabulario común.

Las palabras del vocabulario común afectadas por dificultades ortográficas que aparentemente escapan a toda regla no llegan a medio millar, lo cual quiere decir que, con enseñar la media docena de verdaderas reglas ortográficas y la ortografía usual de quinientas palabras, se han climinado las faltas de ortografía, que desdicen en un hombre de mediana cultura.

Podrá parecer excesivo el número de palabras mencionado; pero no se olvide que resulta mucho más reducido en realidad, porque muchas de ellas están ligadas entre sí por vínculos de origen; abundante y abundar, actividad y activo, advertencia y advertir son pares de palabras que incluyen una única dificultad ortográfica.

En cuanto al orden en que deben ser enseñadas estas palabras podrá tenerse en cuenta lo que he dicho respecto de la enseñanza del vocabulario, y será muy útil igualmente el inventario cacográfico del señor Villarejo, con el fin de ocuparse, en primer lugar, de las palabras en cuya ortografía se tropicza con más frecuencia.

El problema de la aplicación del vocabulario común en la lectura es más difficil de resolver, y más que en manos de los Maestros está en manos de los autores de libros escolares, quienes, en vez de usar palabras cultas, que en muchas ocasiones reflejan una retórica rebuscada y empalagosa, debieran emplear con preferencia las palabras de uso corriente, que no están, ni mucho menos, refiidas con la belleza y el vigor literarios. Especialmente en las cartillas y primeros libros de lectura habian de utilizarse exclusivamente palabras de los vocabularios infantil y común.

Si los Maestros no tienen una tarea directa que hacer en el empleo del vocabulario común en los libros escolares, tienen, sin embargo, posibilidad de influir, aunque sea indirectamente, mediante la selección de tales libros para sus escuelas.

Basten estas líneas para eshozar una tarea interesante y racional dentro de la enseñanza del lenguaje. A los conocimientos didácticos de los Maestros, a su práctica docente y a futuras investigaciones queda encomendada la solución de muchos problemas particulares, tales como los procedimientos de ordenación y agrupación de las palabras, presentación y enseñanza de las mismas, ligazón con diferentes materias de enseñanza y tantas otras grandes o pequeñas cuestiones que plantea toda tarea escolar.

La formación metádica de las ideas no puede alcanzarse sin una educación paralela del lenguaje. Por cansiguiente, no puede separarse la educación del lenguaje de la formación de las ideas.

#### DIDACTICA DE LA CONVERSACION

por JUAN IGLESIAS MARCELO
Inspector de Enseñanza Primaria.

La didáctica moderna ha enfocado decisivamente la tarea de la escuela en el sentido de una mayor vitalización del trabajo, de una mayor participación del escolar en su realización, y de la disminución de las adquisiciones en beneficio del ejercicio formativo. Deben enseñarse pocas cosas, pero deben enseñarse bien. Esta postura lleva consigo el nacimiento de métodos, procedimientos y actividades escolares que hagan posible el ideal de un trabajo escolar repleto de sentido, de vida y de eficacia. En este punto podemos afirmar que la enseñanza primaria se caracteriza no tanto por la peculiaridad de sus contenidos como por su riqueza metodológica,

Dos de estas nuevas formas de trabajo escolar son la conversación y la discusión. Su introducción en el ámbito escolar data de las realizaciones de la escuela nueva, de la que tantos aspectos útiles pueden entresacarse si se prescinde de sus fundamentos ideológicos.

Ambas formas son aplicables a cualquier materia del programa escolar. Nosotros limitaremos nuestro trabajo a la conversación y discusión como procedimientos de la enseñanza del lenguaje.

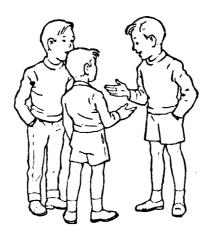
# LA CONVERSACION

La conversación entre alumnos es una forma de trabajo escolar tomada de la vida real. Consiste en el intercambio oral de opiniones y puntos de vista personales acerca de un tema determinado, con objeto de conseguir un punto de vista común y superior que concrete, sintetice y complete las apreciaciones parciales de cada alumno, Como recurso de la didáctica del lenguaje, nos ofrece dos posibilidades: la conversación como ejercicio formativo, con independencia del tema, y la conversación como elaboración de ideas acerca de un tema de lenguaje. Ambos aspectos se encuentran estrechamente implicados, ya que no es posible conversar sin un tema de conversación, ni es posible tratar sobre un tema sin que a la vez se ejerciten ciertos aspectos o disposiciones comunes a cualquier acto de conversar.

La adquisición del lenguaje no es posible si no es a través del lenguaje mismo. En rigor, el lenguaje no se aprende, sino que se vive, se respira. En esto reside precisamente la eficacia formativa de la conversación, ejercicio espontáneo en el que intervienen todos los resortes del lenguaje oral. En ella se aprovechan y se elevan a categoría metódica las preguntas, observaciones, aclaraciones, comentarios y objectiones que los alumnos suelen realizar al ponerse en contacto con un tema.

He aquí los valores más destacados de la conversación en relación con el lenguaje:

1.º Habitua a expresar el propio pensamiento con claridad, sencillez y precisión.



- 2.º Contribuye a ampliar el vocabulario oral del alumno, que puede nutrirse bien con términos aprendidos en la misma conversación, bien con términos procedentes del vocabulario lector. La conversación es una situación que facilita el tránsito del vocabulario lector al vocabulario oral.
- 3.º Encauza sin violencia el gusto de los alumnos hacia formas de expresión correctas y literarias.
- 4.º Exige orden y coherencia en la expresión de las ideas.
- 5.º Enseña a escuchar, a dejar hablar a los otros, a contar con la opinión ajena.
- 6.º El cruce de opiniones obliga a cada alumno a poner en relación su pensamiento con la marcha general de la conversación.
- 7.º Permite la formación de opiniones propias, frente a la recepción de opiniones hechas, propia de otras formas de trabajo menos libres, sobre las que actúa como ejercicio compensatorio.

A pesar de estos valores innegables tenemos que reconocer que la conversación entre alumnos como forma didáctica resulta difícit, exige mucho tacto y encierra no pocos peligros,

El Maestro debe advertir que la conversación entre niños es frecuentemente superficial, y los objetivos que alcanza, insubstanciales. A la vez que facilita la fluidez de expresión, habitúa al alumno a la formulación de juicios precipitados. Ciertos alumnos dominantes o vanidosos tienden a monopolizar la conversación en provecho de su propio lucimiento. Es dificil atenerse al tema propuesto, pues siempre surgen derivaciones que atraen el interés y hacen olvidar el objetivo principal. Si las opiniones son contrarias puede degenerar en un forcejeo colérico que excita sin conducir a nada práctico.

Estos peligros e inconvenientes no deben impedir que el Maestro lleve a la práctica esta excelente forma de trabajo escolar, sino que deben servirle de recordatorio de las posibles desviaciones y contribuir al mejor planteamiento de la tarea.

Aunque aparentemente la conversación exija al Maestro menos intervención que otras formas de trabajo escolar debe tener en cuenta que, en realidad, necesita una minuciosa preparación, cuyos puntos más importantes vamos a desarrollar:

- 1.º Hay que tomar en consideración la edad de los alumnos. En los grados inferiores, hasta los ocho o nueve años, la conversación es un tanto informal, y debe realizarse como puro ejercicio de lenguaje. A partir de los nueve o diez años el alumno se capacita para intervenir en una conversación ordenada, en la que la elaboración de ideas tiene tanta importancia como el puro ejercicio lingüístico.
- 2.º El señalamiento del tema es, tal vez, el punto más difícil de la tarca. El tema debe excitar, animar, ser interesante, sostenerse por si mismo sin violencia. Puede ser señalado por el Maestro, o mejor, sugerido; la idea puede también partir de los alumnos. En cualquier caso el Maestro preparará el punto de partida, indicando qué alumno debe iniciar la conversación. No hay que olvidar que un tema dificil o ligero hace inútil el trabajo. Un asunto conocido, estudiado previamente por todos, pero no definitivamente dominado, es el tema ideal de una conversación fructifera,
- 3.º El tiempo de la conversación debe ser regulado. Algunos autores opinan que sólo es posible a base de sesiones cortas. Nosotros podemos afirmar que su duración está en función del interés del tema, y que la previa determinación del tiempo no debe impedir que sea prolongada o acortada si su desarrollo lo requiere.
  - 4.º La intervención del Maestro du-

rante el desarrollo de la conversación será mínima. Impedirá, no obstante, que se disperse o que se desvíe del objetivo principal, aunque debe permitir el cambio de rumbo cuando sea interesante. Impedirá también que degenere en discusión violenta, restaurando el orden perdido. Debe reanimarla, ofreciendo perspectivas nuevas, cuando llegue a puntos muertos.

5.º Mientras los alumnos aventajados tienden a monopolizar la conversación, los deficientes y retrasados tienden a inhibirse de ella. El Maestro animará a estos últimos a participar. Debe, para ello, evitar que la conversación siga el rápido ritmo que imponen los mejores; puede conseguirlo fácilmente encargando a estos alumnos de alguna tarea concreta, como anotar por escrito las conclusiones parciales que se vayan consiguiendo. Estimulará también al mutuo auxilio entre los alumnos.

6.º Facilitará los términos necesarios cuando los conceptos hayan sido comprendidos.

7.º Destacará los modos originales de excepción, corrigiendo con tacto, con oportunidad y sin violencia las ex-

presiones incorrectas. En general, debe intervenir de tal modo que no obstruya el desarrollo de la conversación.

8.º Al final hará un resumen escrito, enlazando las ideas valiosas expuestas por los alumnos, y completándolas, cuando exista una laguna importante.

Aunque el valor de la conversación en relación con la enseñanza del lenguaje reside en la conversación misma, formalmente considerada, el programa de lenguaje ofrece abundantes motivos para desarrollar conversaciones con temas especificamente lingüisticos. Un ejercicio de composición, los análisis morfológico y sintáctico, comentarios de textos, en prosa o en verso, cuestiones gramaticales, ejercicios de vocabulario, etc., ofrecen materia apropiada para el planteamiento de conversaciones escolares.

#### BIBLIOGRAFIA

Acuavo, A. M.: Didáctica de la Escuela

GUILLEN DE REZZANO, CLOTILDE: Didáctica ge-

neral y especial.
Hernandez Ruiz, Santiago: Metodología general de la enseñanza. Schmieder, A. y J.: Didáctica general.

# LOS EJERCICIOS DE COMPOSICION Y DERIVACION DE PALABRAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

por MANUEL MONTERO MARTIN Inspector de Enseñanza Primaria.

Al considerar cualquier problema lingiiístico aplicado a la enseñanza primaria no podemos por menos de recordar la pugna entre "gramaticalismo" y "antigramaticalismo", que tantas páginas ha ocupado en la bibliografía didáctica de los últimos tiempos, y, como las ideas vienen encadenadas, la consideración de este problema me lleva a evocar la vieja querella de los escolásticos medievales sobre si eran o no cosas reales las categorías lógicas llamadas "universales" (géneros y especies) y la acertada solución de Santo Tomás de Aquino al decir que no eran cosas reales ni tampoco simples palabras, sino algo que estaba en las cosas formando un aspecto de ellas y que, por tanto, tenían una existencia basada en la realidad. Asimismo la Gramática no es el idioma, ni tampoco la teoría gramatical puede ser la base para el conocimiento de aquél; la Gramática es algo que está en el idioma mismo como una especie de armazón lógica y que nos lleva a un conocimiento más exacto y racional de él, siempre que vaya precedida y acompañada de los ejercicios lingüísticos necesarios que, al tiempo que nos enseñan a manejar el idioma adecuadamente, nos llevan, como una consecuencia, al conocimiento de la teoría gramati-

Sentada esta premisa sobre el verdadero carácter de la Gramática en la enseñanza del idioma-al menos en la Escuela primaria-y sobre la prioridad de los ejercicios de Lenguaje como vía de acceso al uso adecuado del mismo, y, simultâneamente, a la teoría gramatical, vamos a exponer unas cuantas consideraciones sobre el papel de estos ejercicios en una faceta del idioma tan interesante como es la derivación y composición de palabras, medio por excelencia para el enriquecimiento y renovación de la lengua.

El cuestionario oficial para la ensefianza de la lengua española inicia los ejercicios de derivación de palabras en el tercer curso de escolaridad, que, siendo ésta normal, corresponde a niños de ocho a nueve años. No obstante-a mi juicio-, puede ya prepararse el camino en el ciclo anterior, aprovechando los ejercicios de expresión oral y prescindiendo en absoluto de toda teoría gramatical. Naturalmente, el punto de partida será el propio lenguaje del niño, y parece lo lógico empezar con ejercicios de formación de diminutivos, que tanta cabida tiene en el lenguaje infantil de los primeros años, limitándonos por el momento a esta clase de derivados.

Cuando el niño llega a la escuela -ya proceda de la de párvulos o directamente del ambiente familiar-suele saber que una silla pequeña es una sillita y que su hermano más pequeño es su hermanito o su hermanillo. No es difícil, por consigniente, llevarlo a establecer una relación entre estas terminaciones y aquellos seres de magnitud más reducida de lo corriente, aunque no será difícil que alguna vez nos diga que un árbol pequeño es una "mata" y que el libro pequeño es una "cartilla". Asimismo tropezará el Maestro con cierto exclusivismo en el uso de un determinado diminutivo, explicable por influencia regional o del ambiente social en que el niño se desenvuelve.

Partiendo de estos diminutivos ya conocidos del niño, la formación de otros distintos en los ejercicios de conversación y vocabulario, la escritura de los mismos a medida que el dominio de esta actividad lo vaya permitiendo y su lectura en el encerado o en el libro escolar, permitirán ya fijar en la mente infantil los primeros esquemas para la práctica y conocimiento de esta forma de enriquecer su vocabulario que tan valiosa ha de resultarle en lo sucesivo.

l'ero, prescindiendo de estos simples esbozos, es realmente a partir de la iniciación del segundo ciclo elemental cuando la práctica de los ejercicios de derivación de palabras entra de llenoen el campo de la actividad escolar. La formación de diminutivos se completará ahora con la de aumentativos y despectivos, siguiendo el camino indicado anteriormente, es decir, utilizando como punto de partida el propio lenguaje de los alumnos en ejercicios de expresión oral y escrita hasta culminar el proceso en la teoría gramatical correspondiente, que a su vez dará lugar a nuevos ejercicios deducidos de ella en los que se formarán aumentativos, diminutivos y despectivos partiendo de palabras dadas. El Maestro deberá advertir a los alumnos que el valor de las normas gramaticales no es siempre absoluto y extremar en estos ejercicios su atención para evitar que puedan interpretarse como diminutivos "andlo" y "margarita", "ratón" y "pelón" como aumentativos y "peñasco" y "badajo" como despectivos.

Un paso más, para figurar ya en la materia lingüística del curso siguiente, lo constituye la formación de otros derivados más desviados del primitivo que los anteriores, desde el punto de vista semántico y morfológco, y la formación de familias de vocablos alrededor de palabras dadas. El desarrollo mental del niño y su bagaje (ingüístico admiten ya la fijación del concepto gramatical de palabras primitivas y derivadas, así como una mayor complejidad en los ejercicios. El conocimiento de las categorias gramaticales-substantivo, adjetivo y verbo---permite aliora ejercicios tales como formar substantivos derivados de adjetivos, verbos procedentes de adjetivos o substantivos y otras combinaciones encaminadas a enriquecer el vocabulario facilitando, al mismo tiempo, el aprendizaje de la ortografía y culminando el proceso en el empleo acertado de las nuevas palabras en frases redactadas por los mismos alumnos bajo la dirección siempre atenta y vigilante de su Maestro.

En las etapas finales de este segundo ciclo elemental puede darse cabida a los ejercicios de composición de palabras. Partiendo de algunas conocidas, v. gr., "sacacorchos", "quitasol", y "aguardiente", se procederá en conversación con los alumnos a la descomposición de las mismas, aislando los elementos componentes y haciendo ver la relación entre el valor semántico del compuesto y el de las palabras simples que lo integran. Una vez adquirido el concepto de palabra compuesta, los ejercicios a realizar a posteriori podrán ser de tipo analítico, dando palabras compuestas para que los alumnos digan de palabra o por escrito los elementos que las forman, y de sintesis, invitándoles a componer palabras con unos elementos propuestos, haciendoles ver que la formación de este tipo de palabras responde siempre, lo mismo que la de derivados, a una necesidad incesante de enriquecimiento del idioma impuesta de manera perenne por la evolución constante de la vida.

Con estos ejercicios enfocados desde un punto de vista concreto de acuerdo con los intereses predominantes en el niño durante la mayor parte del período elemental, quedan-a mi juiciocubiertos los objetivos que en este aspecto de la enseñanza del idioma cabe proponerse en dicha fase de la escolaridad. La tarea se perfeccionará en el ciclo signiente, que por algo se llama de perfeccionamiento, y en el que el predominio creciente de los intereses abstractos y la orientación de la actividad infantil en un sentido cada vez más cercano a una meta laboral nos depara la posibilidad de enfocar la materia con una mayor amplitud y sistematización, así como el acceso a ideas de tipo general que permiten una mejor comprensión de los procesos de derivación y

composición y de su importancia como medio de renovación y enriquecimiento de nuestra capacidad expresiva.

En cuanto a la derivación, me parece que es ahora cuando procede llegar al conocimiento de los elementos constitutivos de la palabra simple. El punto de partido pueden ser los ejercicios de formación de familias de palabras, haciendo ver a los alumnos, mediante la comparación de varios términos de una misma familia escritos en el encerado, cuál es el elemento inmutable y cuáles son los que cambian de unas palabras a otras, para llegar a la determinación del concepto de raíz y el de afijos. De la misma manera se deter-



minará la diferencia entre los que preceden a la raiz, prefijos, y los que la siguen, sufijos. Una vez establecidos estos conceptos, fáciles de asimilar para niños de esta edad, los ejercicios serán el medio de fijarlos y el instrumento que dará al alumno unas posibilidades inmensas de anmentar su léxico y su dominio de los resortes del idioma.

Tales ejercicios pueden presentar en este grado una gran variedad, de acuerdo con las mayores posibilidades de los alumnos. Un orden lógico sería, a mi parecer, empezar con la formación de palabras alrededor de una raíz determinada. Del examen de las diferencias de significación entre los distintos derivados y repitiendo el ejercicio con otras familias de palabras se llegará a la idea del valor semántico de los distintos sufijos: enalidad, instrumento, profesión, orden abundancia, etc. Después vendrán los ejercicios de aplicación en los que se formen palabras mediante la adición a una raíz de sufijos con una significación determinada, haciéndose la distinción de dichos sufijos según la categoría gramatical de las palabras a que dan lugar: substantivos, adjetivos, verbos o adverbios, con lo cual puede hacerse una matización de los ejercicios formando a voluntad palabras de uno u otro valor morfológico.

Por el mismo procedimiento cabe llegar a la determinación del significado de los prefijos más usuales en castellano, formándose después familias de palabras alrededor de un prefijo dado y determinándose los prefijos existentes en palabras propuestas, tomadas de la conversación corriente o de pasajos escogidos de trozos literarios.

En cuanto a la composición propiamente dicha, los ejercicios del período anterior puede ampliarse en esta ciapa hasta hacer que los alumnos distingan las distintas clases de composición, los diversos valores morfológicos, tanto de los componentes como de la palabra resultante; las distintas modalidades en la formación del plural, los compuestos del lenguaje científico introducidos por vía culta, etc., etc.

Y con ejercicios encaminados a una ligera iniciación en el conocimiento de algunas raíces latinas fundamentales y su equivalencia en castellano, a fin de que el alumno sepa asociar debidamente en el aspecto semántico palabras de apariencia distinta en el morfológico, puede darse por terminada la tarea en este grado de perfeccionamiento con el que se cierra, hoy por hoy, la escolaridad obligatoria en los niños españoles, prescindiéndose de considerar la cuestión en el llamado período de iniciación profesional por el doble imperativo de la falta de espacio y la no mucha entidad que hasta el momento actual presenta dicho período en el campo de nuestra enseñanza primaria.

Es obvia la trascendencia de esta faceta de la enseñanza del idioma en nuestras escuelas. La vida-como decía ya hace veinticinco siglos el filósofo Heráclito-es un continuo devenir y el lenguaje no puede constituir una excepción en este ritmo vital del cosmos. Tenemos, por tanto, la obligación de dotar a nuestros alumnos del necesario dominio de los resortes fundamentales para el enriquecimiento y renovación de la lengua, y el no hacerlo constituiría un fallo garrafal en nuesttra didáctica lingüística y un atentado contra el deber primordial de lograr en la Escuela primaria un conocimiento cada vez mejor de nuestro hermoso idioma castellano.

#### BIBLIOGRAFIA

Menéndez Pidal, R.: Manual de Gramática histórica española, Ed. Espasa-Calpe.

Pérez Rioja, J. A.: Grantática de la Lengua española. Ed. Tecnos. Madrid, 1958.

GARCÍA MARTÍNEZ, G.: Linuülstica españota y Metodología de la enseñanza del idioma. Ed. Fiat, 1951.

SECO, R.: Manual de Gramática española. Ed. Aguilar, 1953.

Maillo, A.: El bibro del Maestro para la enfianza activa del idioma. Servicio Espanol del Magisterio. Madrid, 1957.

## LA ENTONACION EN LA LECTURA

por J. SEGARRA ALGUERÓ
Maostro Nacional.

I

La entonación en la lectura es algo fundamental. Que los alumnos aprendan a leer con buena entonación es necesario. Sin ella no podemos dar el sentido conveniente a las frases; sin ella no hay expresión. Claro que hay que añadir la comprensión de lo que se lee para que la lectura sea perfecta. Los Maestros pretendemos que los alumnos aprendan la entonación imitándonos. Por eso leemos primero para que los niños, escuchando de viva voz, se den cuenta de la entonación que damos a las frases del capítulo que se va a leer y comentar. Cuando un alumno llega al período escolar de la "léctura expresiva" creemos que no es suficiente la sola imitación. Precisa algo más. Por lo menos, unas normas elementales, claras, sencillas y prácticas que le digan cómo debe entonar enando no oiga la voz del Maestro.

Siempre nos ha parecido que los libros de lectura para escolares (y que nos perdonen los buenos Maestros que los han escrito) están faitos de dirección para que el pequeño lector entone bien. Todos están escritos para que el niño lea como si conociera el difícil arte de bien leer. La realidad es que el niño desconoce toda regla de entonación. Y nos preguntamos: ¿Por qué no se hacen libros de lectura dirigida? ¿Y en qué ha de consistir esa dirección? Esto es precisamente lo

que queremos esbozar. Y conste que lo que vamos a proponer no es invención nuestra, sino que lo hemos visto esbozado en libros de texto del Bachillerato. Nuestra puede ser la preocupación por la lectura, la adaptación a los escolares, y un afán de facilitar un aspecto tan difícil y complicado de la lectura como es la entonación. De esta falta de libros de lectura dirigida sacamos la conclusión de que hemos de preparar, los Maestros, los ejercicios orientados a la entonación. ¿Y por qué no? ¿No preparamos—de un modo otro-las lecciones de Religión, Geografía, Historia? ¿Por qué, generalmente, descuida-mos este aspecto tan importante de la entonación y la lectura, base de todo conocimiento cultural? Si los libros de lectura fueran dirigidos (y siempre su contenido al alcance de los niños) creemos que sería muy conveniente para conseguir mejores resultados menor tiempo, que es lo que nos debe in-

Para corroborar la necesidad de la dirección pongamos un ejemplo. En cualquier libro de lectura escolar leemos:

¡Qué hermoso se ve el puente de piedra sobre el río! Abajo, la corriente; arriba, el caserío. ¡Qué hermoso se ve el puente de piedra sobre el río.

Así presentados los versitos, el niño de cualquier edad, los leerá mal. Con la ayuda del Maestro, a fuerza de repeticiones, puede llegar a leerlos bien. ¿ No sería preferible textos con unos signos

que indicaran al niño lo que seba hacer para leer mejor? Dirijance distincto Presentémosle, con estas simples lechas indicadoras, las flexiones de la com-

de piedra sobre el ra Abajo /, la corrienta arriba /, el caserío 1 Qué hermoso se ve el pu de piedra sobre el río

Con estas flechas el nifio—ya aleccionado—sabrá que ha de subir la voz (flecha hacia arriba) o bajarla (flecha hacia abajo), así como empezar alto para terminar bajo en las admiraciones. De esta manera guiado el alumno lee mejor, se quita el tonillo y se da expresión a lo leído. Al menos así ocurre a nuestros alumnos cuando les proponemos estos ejercicios.

Para que estas elevaciones o descensos de la voz que marcan las flechas tengan eficacia es preciso que antea demos a los esconares—Perfeccionamiento e Intelación—reglas elementales de la entonación de la oración simple por lo menos. Estas se leen en cualquier texto de Lengula y son fácilmente comprendidas por los alumnos. Tras el estudio de la entonación de las praciones enunciativas, interrogativas y exclamativas daremos cuenta de la entonación propia de los signos de puntuación. Si los ejercicios son muchos los alumnos leen mejor cualquier texto que les presentemos.

Estas reglas marcarán un modo de leer, darán la razón del porqué de la entonación, cuando el Maestro no pueda indicar ya al alumno, de viva voz, la forma de entonar.

Ħ

Tales normas pensamos que sólo son aplicables a los alumnos de los grados de Perfeccionamiento e Iniciación, que es cuando, leyendo con cierta soltura, pueden atender los signos. En los períodos de aprendizaje y mecanización no puede hablarse de entonación puesto que toda la atención del escolar la absorbe la grafía de la palabra.

Dichas normas pueden reducirse a las siguientes en la escuela primaria:

Entonación.—Entonación es el sonido (determinado por la altura musical de todos los sonidos silábicos) que damos con la voz a las frases al pronunciarlas.

Tono.—Tono es la altura musical de un sonido. Distinguiremos, en las personas, tres tonos:

Tono	normál.	•••••••••••••••••••••••••••••••••••••••	Tono superior o agud
		*	Teno inferior

GRUPOS FÓNICOS.—Las palabras que hay entre dos pausas seguidas forman un grupo fónico.

Ejemplos:

En arca de avariento / el diablo yace dentro. (Grupo fónico.) (Grupo fónico.)

> Quien mal anda / mal acaba. (Grupo fónico.) (Grupo fónico.)

ENTONACIÓN DE LOS GRUPOS PÓNICOS.—La entonación de los grupos fónicos se puede reducir a dos formas fundamentales: que terminen en tono ascendente o superior o que terminen en tono descendente o inferior.

Ejemplos:

Tone normal.	en arca de ava-henne	Tenn superjor. Tene inferior.
	(Tono ascendente.)	
Yene normal.	dieblo yace &	Tone superior,
• • • • • • • • • • • • • • • • • • •		Tono inferior.

#### (Tono descesdente.)

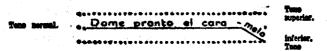
Los signos de puntuación empleados en la escritura marcan la entonación que debemos dar a los grupos fónicos en las frases al leerlas. Otras veces estas pausas no están marcadas por los signos de puntuación.

#### ENTONACIÓN DE LA ORACIÓN SIMPLE

En la entonación de la oración simple distinguimos estos tres casos:

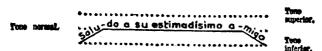
Enunciación, interrogación y admiración, que corresponden a las oraciones aseverativas, interrogativas y exclamativas ENUNCIACIÓN (ORACIONES ASEVERATIVAS).—1.º Cuando las oraciones aseverativas empiecen por sílaba tónica se lee toda la oración en tono normal hasta llegar a la última sílaba tónica. Esta y las átonas siguientes se leerán bajando la voz. Tono descendente.

Ejemplo:



2.º Cuando la oración empiece por sílaba o sílabas átonas éstas se leen en tono inferior hasta la primera sílaba tónica. Desde ésta hasta la anterior a la sílaba tónica de la palabra final se leen en tono normal. La última sílaba acentuada y las átonas siguientes se leerán en tono inferior o descendente.

Ejemplo,:



3.º Si la oración consta de dos o más grupos fónicos la entonación es ascendente en todos menos en el último grupo.

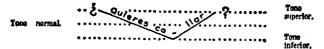
Ejemplo:



Interrogación (oraciones interrogativas).—Las oraciones interrogativas se leen, generalmente, en tono más alto que el normal.

1.ª Cuando empiece la pregunta por sílaba tónica se lee en tono superior al normal para ir descendiendo hasta el tono inferior. La última sílaba, tónica o átona, asciende bruscamente por encima del tono normal.

Bjemplo:



2.º Cuando empiece la interrogación por sílaba o sílabas átonas, éstas se leen por debajo del tono normal hasta la primera sílaba tónica. Después desciende y termina como en el caso anterior, ascendiendo la voz.

Ejemplo:



Admiración (oraciones exclamativas).—La admiración se hace en un tono que varía mucho del tono normal. La variación depende de cómo se pronuncia la frase admirativa por su intención.

1.º Si empieza la exclamación por sílaba tónica se lee en tono superior al normal, para ir descendiendo hasta el tono inferior.

Ejemplo:



2.º Cuando la exclamación empieza por sílaba o sílabas átonas éstas se leen por bajo del tono normal y suben hasta la primera sílaba tónica de la primera palabra, para seguir descendiendo como en el caso anterior.

Tono normal.

Tono normal.

Tono inferior.

Si se hacen variadísimos ejercicios de esto que proponemos, en cuanto a la oración simple, no hay duda de que el alumno se habitúa a dar la entonación correspondiente. Las dificultades de la entonación de la oración compuesta son tantas que, de dar idea a los alumnos de primera enseñanza, más bien perjudicaría. Sólo en un grado de Iniciación podría intentarse.

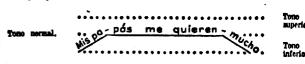
Falta exponer tan sólo la entonación de los signos de puntuación.

#### Ш

Apoyándonos en lo que llevamos dicho sobre la oración simple podemos indicar, grafiando la entonación, lo que se debe hacer al encontrar los diferentes signos de puntuación.

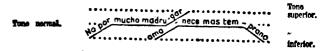
Punto final.—Al llegar al punto final, en la lectura, se bajará la voz en la última sílaba tónica y siguientes de la palabra que va antes del punto.

Ejemplo:

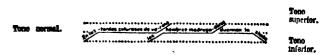


COMA: PRASES DE DOS GRUPOS FÓNICOS.—En las frases de una sola coma, al llegar a ella, en la lectura, se sube la voz en la silaba tónico " siguientes de la palabra que va antes de ella.

Ejemplo:



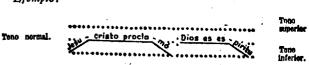
Frases de tres grupos rónicos.—Al llegar a las pausas, señaladas o no con comas, en la lectura, se sube la voz. En el punto se baja siempre.



Omitimos las frases de más de tres grupos fónicos porque generalmente son oraciones compuestas que no entran en nuestro estudio.

Dos puntos y punto y coma.—Al encontrar en la lectura los dos puntos o el punto y coma se bajará la voz como en el punto final; pero la pausa será más breve.

Ejemplo:



Paréntesis y rayas.—Lo escrito entre paréntesis y rayas se leerá todo bajando la voz al tono inferior.



Los runtos suspensivos.—Al encontrar estos puntos, en la lectura, se leerá en tono normal, alargando la última sílaba de la palabra que va antes de los puntos.

Eiemplo:

No lo sé... Puede que vaya...

Explicadas y comprendidas estas sencillas normas que hemos expuesto, y hechos por separado muchos ejercicios, estamos en condiciones de preparar lecturas expresivas.

#### Bjemplo:

Tomamos de Lecciones de hacer cosas, de A. Onieva, un epigrafe: "La fuerza del vapor". Lo escribimos en el encerado y colocamos las flechas indicadoras así:

"El vapor, disipado en el aire, no tiene fuerza apreciable; pero, si se encierra en una vasija, la fuerza que desarrolla en todas direcciones es enorme.

"Si el cacharrito que colocamos sobre el mechero de alcohol está cerrado por medio de una tapadera holgada motaremos que el vapor la levanta y en ocasiones masta la lanza al suelo ... Este fenómeno se debe a la fuerza expansiva del vapor ... "Si en una caldera metálica encerramos gran cantidad de vapor , o sez , inyectamos vapor a gran presión , puede llegar un momento en que la caldera estalle , como si en su interior hubiera explotado una carga de dinamita . ¿Por qué /? Porque el vapor está formado por corpúsculos que golpean fuertemente en las paredes de la caldera ; algo así como una masa formidable de perdigones disparados en todas direcciones /; y como buscan un espacio que no encuentran /, rompen el recipiente para ocupar dicho espacio /".

Resumiendo: Explicar estas normas de entonación de la oración simple, así como los signos de puntuación. Muchos ejercicios preparados para este fin. Luego lectura expresiva—coral cuando convenga—, con ejercicios preparados hasta tanto no nos sirvan a niños y Maestros libros de lectura dirigida, con estas flechas indicadoras de las flexiones de

Estamos utilizando este procedimiento. No tenemos resultados prácticos aún, aunque anotemos mejor entonación y expresión cuando los proponemos a nuestros alumnos. ¿Cabe estudiar este procedimiento en bien de los niños?

#### BIBLIOGRAFIA

ALARCOS LLORACH, EMILIO: Ponologio españole. Madrid, 1950.
ALARCOS LLORACH EMILIO: "El sistema fonológico español", Revista de Filología, 1949.
ALONSO, AMADO: Una ley fonológica española. Madrid, 1950.
GILI GAYA, SAKURL: Elementos de fonética general. Madrid, 1950.
NAVARRO TOMÁS, T.: Manual de pronunciación española. Badrid, 1950.
NAVARRO TOMÁS, T.: Estudios de fonología española. Syrscuse, Nueva York, 1946.

# PRINCIPALES TRASTORNOS DE LA PALABRA Y SU CORRECCION

por ROSALIA PRADO Especialista en trastornos del lenguaje.

No se puede hablar de trastornos de la palabra siu referirse también a la voz. Esta representa el motor del cual va a servirse el individuo para dar forma al molde de su expresión verbal. La voz representa un capital inestimable, y para que dé su pleno rendimiento es preciso que se desarrolle metódicamente.

El hombre adulto que no posee la integridad de sus medios vocales por efecto de insuficiencia, de desviación o de utilización errónea, se encuentra en situación de inferioridad. Ciertas ambiciones legitimas del corazón de del contribu le están prohibidas.

o del espíritu le están prohibidas.

El que suprime sílabas, se come sonidos, nassliza, padece ronquera habitual, está en parte desarmado en el combate cotidiano que todo hombre debe librar. Ni la inteligencia, ni la destreza pueden suplir los defectos de la voz y de la palabra.

Orton fué el primero en afirmar que existe una intima relación entre todos los aspectos de la función del lenguaje en los niños: que las dificultades
con el lenguaje oral, tales como las que
se observan en los niños tardíos, en la
adquisición del lenguaje y dislálicos, y
los problemas que plantean los disléxicos, eran sintomas iguales de una dificultad general para el lenguaje.

"El niño logopático—dice el mismo autor—tiene trastornos en la ordenación de las secuencias: en el sentido temporal, cuando se trata de dislálicos; en el espacial, cuando se trata de disléxicos, y en las secuencias del movimiento, cuando se trata de dispráxicos."

Una base fundamental de la estructura del lenguaje humano desde el punto de vista neurofisiológico, y sobre la cual hasta ahora sabemos que se ha insistido poco, es la necesidad imperativa de un orden de sucesión rigurosamente "cronológico" de los elementos motores necesarios para la colocación de las sílabas en la palabra; de las palabras en las frases, de las frases en el discurso. Noción de suma importancia que ha de desarrollarse y subrayarse en la complejidad del esquema motor de la emisión de la palabra y la rigu-

rosa organización cronológica que requiere.

La articulación de una palabra corriente, por ejemplo, de tres silabas, necesita para su correcta emisión la sucesión de contracciones de múltiples intensidades, muy finamente graduadas, de muchos grupos musculares pertenecientes a la lengua, a los labios, a las mejillas, a la faringe, a la laringe. La sucesión cronológica de estos movimientos es al mismo tiempo rápida, segura y en determinados individuos probablemente constante, porque la articulación de las sílabas en el curso de una palabra, en un orden standard, y en cierto modo predeterminado, es la regla en un individuo normal. Por el contrario, el lapsus, el atraso, el desplazamiento anárquico de los elemen-

#### LENGUA Y HABLA

El habla es la noción primaria, y la lengua la derivada, el producto del habla. La lengua es, pues la petrificación del habla, viviente y creadora. Esta distinción, con su acento en la primacia de la noción de habla, tiene importantes consecuencias tanto para la Lingüística como para la Filosofía del lenguaje. Afecta a la metodología del estudio del lenguaje, haciendo volver nuestra atención a los conjuntos de sentido dentro del habla viva, más bien que al puro estudio analítico de los elementos del lenguaje petrificado. Desde este punto de vista, el problema de las partes necesarias del habla llega a ser, como veremos, muy diferente del de las formas gramaticales de las lenguas. Hace que pongamos en duda, como veremos también, ese artificial punto de vista lógico que quisiera relacionar las palabras, como cosas o entidades, con los términos de la proposición, concebidos también como entidades. Todas estas consequencias son de gran importancia; pero aquí quiero subrayar sólo una cosa. El lenguaje, visto como lenguaje hablado, sólo tiene realidad en una comunicación idiomática. Cuando se le abstrae de ella pierde su realidad.

(Wilbur Marshall Urban: Lenguaje y realidad. Fondo de Cultura Económica. México, 1952, págs. 50-51.)

tos que forman la palabra, es la excepción, salvo en algunos casos patológicos donde esta modificación (que es entonces sintoma) permite el diagnóstico de la afección.

El lenguaje no es una sucesión de unidades separadas.

Nosotros creemos que el niño dislálico percibe las secuencias de sonidos en una forma relativamente inestructurada. La interpretación de un lenguaje organizado no depende de sonidos aislados, sino de su interrelación. Así es como falta en el nifio dislálico organizar esas relaciones. No es extraño, por tanto, que el lenguaje propio del niño dislálico, que representa por sí una definida constelación, una Gestalt motriz, sea defectuoso. Su tendencia a invertir sonidos, condensar palabras, omitir silabas, refleja su dificultad para el reconocimiento y la producción de configuraciones nítidas, que están claramente organizadas como partes y como todo. La monotonía del lenguaje del dislálico-Weiss observó el mismo fenómeno en los niños tartajosos—es sintomático de su fallo en estas relaciones, tanto fonéticas como gramáticas, por cuanto la gramática es una expresión de estructura.

En el niño dislálico, cuya percepción fonética de los sonidos y de las palabras es falsa o deformada, tiene lugar en el curso del desarrollo de la palabra un trastorno primitivo del lenguaje interior, que causa en el momento de hablar la pronunciación viciosa,

En el niño pequeño el lenguaje interior no está más que esbozado y la memoria de las imágenes acústicas, así como los procedimientos de verbo-articulación, son insuficientes y plásticos.

Los trastornos que afectan al desarrollo del lenguaje individual pueden venir de las vías impresivas o expresivas de la palabra. Las nociones acústicas imperfectas pueden fijarse en el centro sensorial del niño, el cual la repreduce constantemente: ES LA PATOGENIA DE LAS

#### DISLALLAS SENSORIALES.

Pero la dislalia se desarrolla con más frecuencia sobre la base de un defecto de la vía expresiva, debido a la torpeza de movimientos de la articulación. Si este estado persiste, la articulación dislálica se fija en la memoria y, al escuchar una palabra, el niño reproduce la articulación dislálica, depositada en su memoria, en lugar de la articulación justa.

Por todo lo expuesto, aunque de manera muy somera, podemos darnos cuenta de que las perturbaciones de la palabra no son hechos aislados, sino que toda la personalidad del niño se halla comprometida. Tampoco pueden calificarse de vicios articulatorios cualesquiera de las múltiples alteraciones que presentan los nifios con dislalias. Salvo en los que se encuentran entre los pequeños preescolares, de ligeras alteraciones vocales o silábicas, que se corrigen con cierta facilidad, todos los demás han de diagnosticarse después de un detenido examen de la percepción, de la lateralidad manual, del sentido espacial, del conocimiento del esquema corporal y del es-



tado de la motricidad. Solamente el Maestro especializado, perteneciente a un equipo de trabajo, puede actuar con éxito, ya que ciertas perturbaciones son precursoras de la dislexia y de la disgrafía, con todas las graves consecuencias que la implantación de estas anomalías acarrea al escolar: retraso en la adquisición del vocabulario, torpeza en las actividades verbales, con el riesgo de subestimar sus posibilidades intelectuales, comportamiento indisciplinado e inadaptación peligrosa al ambiente escolar.

Hemos dejado en último lugar uno de los más graves y difíciles trastornos de la palabra oral: la tartamudez. Esta disartria aparece, en la mayoría de los casos, en la primera edad. Su duración prolongada tiene graves repercusiones sobre el psiguismo infantil. Se considera a la tartamudez como la más penosa de las neurosis relacionadas con el lenguaje, porque se halla ligada a la formación, actividad que se utiliza constantemente en las relaciones sociales. Por eso, el tartamudo se siente en todo momento amenazado, y el temor incesante de hablar y la ansiedad que ello provoca ejercen un influjo pernicioso en su vida íntima y de relación,

Puesto que la tartamudez se considera como una neurosis, en primer lugar hemos de atender a la personalidad, es decir, a sus disposiciones hereditarias, su constitución somática y psíquica, así como también la de sus ascendientes. (La herencia de la tartamudez

es una teoría que hoy día está generalizada y confirmada por los estudios hechos sobre parejas de gemelos univitelinos.)

No es raro observar también que la tartamudez se instale en el curso de la segunda infancia, e incluso en el período prepuberal.

Sea cual fuere la edad del comienzo de esta disartria, es de gran interés saber si el niño ha presentado, o no, un retraso de lenguaje. El momento de la aparición de las primeras frases en el niño es el más propicio para que, aquél que presenta un importante retraso de lenguaje, organice su tartamudez.

Las disarmonías evolutivas concesnientes al autocontrol del esquemo corporal y a la motricidad infantil se presentan en mayor o menor grado en todas las tartamudeces. Por esta razón es por lo que se recomienda a los Maestros que pueden contribuir a la profilaxis de este trastorno que observen a sus alumnos en estas actividades, que fomenten su desarrollo y que den la voz de alarma a la menor anomalía respecto de las mismas, observada en el transcurso de las actividades escolares cotidianas.

Un factor importante, que a veces contribuye a la aparición de la tartamudez, es la mala lateralización en el período de la aparición del lenguaje en su forma discursiva. En relación con esta dificultad del dominio lateral podemos investigar los trastornos de la organización temporo-espacial.

En relación con esta actividad es conveniente: 1.º, que el niño utilice, sobre todo en la escritura, su mano mayor; 2.º, que frecuentemente se le presenten oportunidades, debidamente controladas por el Maestro, para instalar la organización temporo-espacial: manejando los conceptos arriba-abajo, derecha-izquierda, delante-detrás, etc., etc.

Trastornos afectivos. — Coincidiendo con la aparición de la tartamudez se observa un síndrome de retraso afectivo, expresado por un comportamiento excesivamente infantil, con fijación intensa a la madre (más o menos cómplice de tal actitud). Esta disartria puede agravarse o fijarse por efecto de las inadecuadas reacciones familiares y en particular por los actos de fuerza que violenten la espontaneidad del niño. Es aconsejable que los Maestros tengan en cuenta esta predisposición y sepan que el tartamudo tiene muchas más cosas que decir que medios para decirlas.

Si quisiéramos resumir las nociones que acabamos de citar diriamos que el lenguaje no puede instalarse normalmente sin que un cierto número de elementos constituyan un conjunto favorable: cierto desarrollo del sistema mo-

tor, una organización coherente del dominio lateral, cierta tendencia a las relaciones sociales, propias de cada edad. Toda disarmonia en este conjunto puede provocar, ya sea una regresión particular del lenguaje, ya sea una organización primitiva, en el sentido de esta forma defectuosa que es la tartamudez.

Antes de finalizar el artículo quiero hacer mención a un trastorno del motor de la palabra oral: la voz.

Me refiero a la mutación de la misma en el curso de su evolución fisiológica entre la segunda infancia y la adolencencia. Esta etapa corresponde a la completa transformación sexual del individuo, producićudose al mismo tiempo el erccimiento brusco de la laringe. La longitud de las cuerdas vocales pasa de 15 a 20 mm. en las niñas y de 15 a 25 mm. en los muchachos. Este período dura alrededor de los seis meses, durante el cual la voz es inestable y particularmente frágil; los cambios bruscos en el registro provocan fallos y cortes. En el transcurso de dos años se continúa la evolución vocal, paralela a la del crecimiento.

Una voz defectuosamente utilizada en el curso de la crisis fisiológica vocal pierde su sonoridad; debe, por tanto, evitarse todo esfuerzo de la laringe (ejercicios de canto colectivo o de recitación en alta voz). Lo mismo en la escuela que en la familia es necesario impedir los esfuerzos vocales.

Transcurridos los plazos reglamentarios sin que la voz haya alcanzado su normalidad ha de ser tratada esta disfonía por el logopedista.

Cuando el tratamiento reeducativo no surta el cíccto apetecido es porque estamos freitte a un caso de infantilismo laringeo con trastornos endocrinos, trastornos que solamente puede correguir el endocrinólogo.

No debe confundirse la voz infantil (transtorno funcional), con el infantilismo laríngeo (trastorno anatómico).

Esperemos que en un futuro próximo existan centros psicopedagógicos donde la rchabilitación del habla se haga de un modo sistemático en todos aquellos individuos que lo necesiten, descubriendo y corrigiendo las anomalías que presenten los alumnos de los distintos centros de enseñanza, desde el Jardín de Infancia hasta los estudios superiores.

#### BIBLIOGRAFIA

HARMS, M. A., y MALONE, Y. J.: "Hearing acuity and stammering." Ann. of otol., 48, 658-662, 1939.

PARTRIBOR, I. M.: "Oral Deformities and Dyslalia." Journ. of Speech Disorders

1947, 12, 168.

REMAN, M.: "La pathogènie du développe-ment retardé de la parole", Cas. léh. ces., SEEMAN, M.: 1931, número 51.

SEEMAN M.: de la parole, se présentant héréditairement dans la famille", Otoler. Slev., II, Praga, 1930.

Prano Montro, R.: "Los niños que hablan Bordon, número 22, octubre de 1951. Prapo Morriso, R.: "Lateralidad manual. Es-critura en espejo", Rev. Española de Podagagia, número 38, abril-junio de 1952. Paado Mongno, R.: "Un curso sobre reedu-cación de al palabra en Paria", Boletin Oto. rino, y Broncossofelogie. Organo oficial de las S. de Otorrinolaringologia de los Ros-pitales de Madrid. Año VI, núm. 3, 1953. Prado Morrino, R.: "Cómo está organizado el servicio do reeducación psico-motriz y de lenguaje en el haspital Henri Rousselt, de Faria", B.O. de Otorrinolaringologia de los hospitales de Modrid, año VII, nóm. 1,

BORRE-MAISORRY, S.: "Le bégulement, se r éducation", Fewillets du praticien, nam, 5, octubre de 1945,

Onton, S. P.: Reading, Writing and spe-ech. Problems in children. Nueva York; 1937.

TRAVIS, L. E.: "Dissociation of the homolegous muscle function in auttering", Arch. of Newr., 31, 1934.

#### SOBRE LA ENSENANZA REFLEXIONES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

por ADOLFO MAILLO Director del C. E. D. O. D. E. P.

Creo que buena parte de las confusiones existentes en la Pedagogía y la Didáctica desaparecerían si sometiésemos a un alálisis ceñido los conceptos que motivan nuestros debates. En ocasiones, su alcance parece obvio, en una "primera vista" de las cuestiones: sin embargo, una consideración más atenta descubre complicaciones cuyo esclarecimiento es condición indispensable para avanzar con éxito en el camino de las deducciones teóricas y las aplicaciones prácticas. Tal ocurre en el caso presente.

#### ¿Qué es leer y escribir?

A cualquiera que se le plantee esta pregunta se le ocurre, de inmediato, considerarla ociosa, y quien la formula puede ganar fama de impertinente. Nos inclinamos, por el contrario, a pensar que, sin haberlas contestado de un modo suficiente, no es posible dar un paso acertado en la metodología de la lectura y la escritura.

Cuando definimos la lectura como interpretación del pensamiento ajeno consignado por escrito, y la escritura como expresión mediante signos gráficos del pensamiento propio, damos definiciones sintéticas, globales y, sobre todo, válidas para el adulto, que se encuentra situado, por así decirlo, en la "desembocadura" del aprendizaje de estas técnicas

Prescindamos aĥora, por un instante, de lo que son la lectura y la escritura para nosotros, y pensemos en el habla, realidad lingüística individual que pone en acción mecanismos psicológicos de expresión de contenidos de conciencia al único nivel real, que es la utilización de la lengua por cada hablante. Según Benot, hablamos mediante masas elocutivas en las que el acento establece cimas y valles fónicos, de acuerdo con el sentido de lo que intentamos expresar. Como dijo el gran lingüista Saus-

sure, "psicológicamente, nuestro pensamiento no es más que una masa amorfa e indistinta. Filósofos y lingüistas han estado siempre de acuerdo en reconocer que, sin la ayuda de los signos, seríamos incapaces de distinguir las ideas de una manera clara y constante. Considerado en sí mismo, el pensamiento es como una nebulosa donde nada está necesariamente delimitado. No hay ideas preestablecidas, y nada es distinto antes de la aparición de la lengua" (1).

Este texto mercee atenta consideración. De él se desprende que antes de que sepa hablar el niño posee un pensamiento brumoso, inconcreto y vago, y que es la lengua la que le permite operar en él individualizaciones susceptibles de dar a sus percepciones, representaciones e ideas "claridad y distinción", como Descartes quería. Ello ocurre porque la lengua es un instrumento de análisis mental, ya que el pensamiento se precisa y aclara formulándose, exteriorizándose, según afirmó Delacroix en un libro capital para quienes hayan de ocuparse de didáctica del idioma (2).

Ahora bien, el análisis que opera en el pensamiento la lengua hablada es muy elemental, debido al carácter masivo de la elocución, sólo "limitada" por los cortes fónicos de la cadena hablada. Este análisis somero y deficiente dehe completarse a fin de que el sujeto parlante analice por completo la realidad de su propio lenguaje. Para ello es imprescindible que la realidad oral en que la lengua consiste esencialmente se objetive, adquiera forma y corporeidad fuera de nosotros; sólo así podremos verificar en ella los cortes y precisiones que nos permitan "ver las palabras en que expresamos lo que pensamos, de-

HENRI DELACROIX: Le languge et la pensée, Alcan, Paris, 1923.

<sup>(1)</sup> FERDINAND DE SAUSSURE: Curso de haguistica yeneral. Editorial Losada, Buenos Aires, 1945 pág. 191.

seamos y somos", que es tanto como tomar posesión de nosotros mismos.

"El pensamiento, caótico por naturaluza, se ve forzado a precisarse al descomponerse", ha dicho Saussure (3). Esta descomposición es tanto más perfecta cuanto más desciende de la frase a la palabra, de ésta a la silaba y, finalmente, a la letra. Son los signos alfabéticos, instrumentos de asa "descomposición" del pensamiento vehiculado en los sonidos, los intermediarios que hacen posible el análisis de nuestras emociones e ideas en que consiste radicalmente el dominio de la lectura y la escritura.

#### Analfahetismo y didáctica de la lecturaescritura.

Si son acertados los puntos de partida de Saussure, no ofrece duda que el conocimiento de los signos alfabéticos permite descomponer y analizar los complejos, fonéticos en que el pensamiento se contiene y, por ello, convierte en acciones conscientes la formulación de las propias ideas y deseos, así como la percepción, entendimiento y valoración de las expresiones orales o escritas de los demás.

Este dominio consciente de un territorio que sin él permance en la penumbra de un sonambulismo apenas humano es tanto más importante cuanto que se refiere al ejercicio de la función más elevada del hombre, mediante la cual se expresa a sí mismo y comprende a los demás, fundando, al par, el autoconocimiento y la vida social.

Si el lenguaje es, como ha dicho Heidegger, "la casa del ser", la ensefianza de la lectura y la escritura, que permite su posesión lúcida y analítica, constituye uno de los menesteres esenciales de la formación cultural, ya que capacita al hombre para una ascensión, imposible por otros medios, en el adensamiento y enriquecimiento de sus mejores posibilidades.

A esta luz, el analfabetismo es un estado inferior desde los puntos de vista cultural y humano, y la enseñanza de las técnicas instrumentales de la cultura cobra un relieve didáctico excepcional, a la vez que se carga de nuevas significaciones y de nuevas responsabilidades (4).

Hagamos algunas consideraciones en torno a sus fundamentos.

#### El procedimiento ideo-visual.

El fundamento psicológico del procedimiento analítico-que parte de la palabra o de la frase-en la enscñanza de la lectura y la escritura es la percepción sincrética del niño, para decirlo con las palabras de Claparèdes, tipo de percepción a la que Decroly llamó función de globalisación. Para el pedagogo belga, lo que el niño capta unitariamente, porque tiene para él un sentido completo, no es la palabra, mucho menos la sílaba o la letra, sino la frase y ello no solamente en el sentido psicológico de la comprensión de la idea, sino en el puramente perceptivo de la aprehensión sensorial del conjunto gráfico. Lo psicológicamente simple, pues, para el



niño es la frase; luego por ella debe comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La base de partida desde el punto de vista lingüístico, que es el que importa, de Decroly es una concepción visual de la lengua y, por tanto, de la lectura y la escritura, frente a la concepción fonética tradicional. Por esto, su método debería denominarse visualideográfico. En última instancia, Decroly no tenía en cuenta en sus pesquisas sobre la didáctica de la lectura y la escritura más que los elementos gráficos, como simbolizadores de las ideas, prescindiendo por completo de los sonidos. "Como quiera que sea - dice Amelia Hamaide, su principal colaboradora-, para la lengua francesa, en todo caso, el fenómeno principal que se encuentra a la base de la lectura es, sin ninguna duda, un fenónemo visual... La lectura es, ante todo, una función visual" (5).

Este carácter visual del lenguaje, al menos desde el punto de vista de su enseñanza, ha dado lugar a múltiples estudios contemporáneos sobre los movimientos de los ojos y de la mano en la lectura y la escritura. Junto a él ha jugado también su papel el argumento histórico. He aquí cómo lo expresa Amelia Hamaide: "Si consideramos el lenguaje y la escritura, vemos que ni el uno ni la otra han comenzado por la letra, sino más bien por el sonido y por el dibujo con el valor de frase (subrayo yo). Observemos de cerca a un niño; veremos que la frase precede a la palabra y que generalmente la palabra empleada por él tiene el valor de una y aun dos frases" (6).

Ambas razones—la psico-lingüística, relativa al predominio de lo visual-ideográfico en las lenguas, y la histórica, que intenta deducir el método de la evolución de la escritura—son muy débiles.

El idioma no es una realidad gráfica, sino subsidiaria, secundariamente. En realidad, las lenguas son sistemas de sonidos, pues la escritura, pese a su intento de dar permanencia a la fugacidad del pensamiento, o acaso por ello mismo, da de la lengua viva, que es la oral, una versión artificial, incompleta y pobre (7).

Tratar la lengua y, por tanto, la escritura, que la traduce y representa, como una realidad ideográfica, es decir, que pinta las ideas, cuando nuestros sistemas de escritura son ya puramente alfabéticos, esto es, fundados en la re-

ciones visuales en la orientación giobal de la cultura post-renacentista es una "constante", que se rrestaría a interesantes reflexiones. La pintura del Renacimiento y el correlativo auge de la doctrina pedagógica de la intuición, reducida a su aspecto visual, deben atribuirse a esa versión hacia lo plástico de la mirada psicológica. En nuestro tiempo el cine señala la cima de ese movimiento y parece anunciar, como han dicho algunos observadores, el advenimiento de una cultura visual, de la que yo he dicho en otra parte que equivaldría al "licenciamiento de la razón" (Ver A. Maíllo: "Raíces y crítica de la doctrina pedagógica de la intuición", en Revista de Pedagogia Española, núm. 13. Madrid, págs., 15-22, y "Más sobre la dectrina pedagógica de la intuición" (en el sexto centenario de Ockam), en Estudios Pedagógicos. Zaragoza, VII, págs., 24-45.

La didictica actual incorpora a sus tareas los efectos últimos de esa tendencia, mediante los llamados medios audio-visuales.

(6) AMELIE HAMAIDE, ob. cit., pág. 161. (7) "La lengua escrita no puede descubrirnos los verdaderos caracteres de una lenporque su escacia fuera de las condiciones de la vida real, Tam-poco puede darnos la imagen auténtica de un estado de la lengua, ya que, por nece-sidad y privilegio, vive a la vez en el pasado, en el presente y en el porvenir, pudiendo un mismo autor, en una misma página, mostrarse adelantado o retrasado con relación a la lengua hablada. No quiere esto decir que la lengua escrita tenga que quedar fuera de los estudios estilísticos; hasta desempeña en ellos un papel sumamente útil cuando se la estudia en función de la lengua hablada. Entonces es cuando aparece en su verdadera luz, alumbrada por la única lenqua digna de este nombre, la oral, de la cual la lengua escrita es una transposición y una deformación". Charles Bally: El lenguaje y la vida. Editorial Losada. Buenos Aires, 1941, pág. 115.

<sup>(3)</sup> F. DE SAUSSURE, ob. cit., pág. 192.

(4) Las exigencias que formula a la Didáctica de la lengua el valor esencial que asignamos a la lectura y la escritura son inmensas, y aquí no pueden ser siquiera aludidas Baste consignar el relieve que adquiere toda la metodología activa y, dentro de ella, la lectura comentada, el análisis de textos y los ejercicios de redacciós.

<sup>(5)</sup> AMELIE HAMAIDE: La méthode Decroly. Delachaux et Niestlé. Neuchatel, s. a., páginas 159-160. El predominio de las sensa-

producción de los "fonemas" mediante "letras", es, sobre un retroceso, una adulteración de la realidad. Considerar a la escritura como una pintura de las ideas, que es, en el fondo, la razón del método visual-ideográfico, es puro error. Ello sería exacto si tuviéramos una escritura ideográfica, como la china o la egipcia, en las que el signo no evoca, sino que reproduce la idea. Pero, en las escrituras alfabéticas, partir de la frase-graficamente muy compleja, aunque su contenido sea psicológicamente simple- equivale a embrollar la mente infantil. Claro que el niño individualiza y diferencia bien frases complejas conteniendo órdenes, nombres propios, etc., etc.; pero para él esto no es escritura, sino dibujo, lo mismo en cuanto a la percepción sensorial que en cuanto a la reproducción gráfica. No hay escritura, en las lenguas de transcripción alfabética, más que cuando se asocian en la mente del que escribe letras y sonidos (8).

#### Letra y espiritu.

Porque la lengua es, ante todo, una realidad fonética, no visual, el procedimiento metodológico exigido por su propia estructura tendrá como etapas:

a) De la frase y la palabra, a la sílaba.

b) De la sílaba, al fonema y la letra.

La globalisación, a que propende la visión contemporánea del mundo, enemiga del sistema, ha desembocado en un ideovisualismo erróneo en cuanto rebasa los estadios iniciales de las primeras lecciones de lectura y escritura. En cuanto el niño se familiariza con la letra, como reproducción de sonidos, debemos actuar sobre ella, sin perjuicio, claro es, de dar a la enseñanza el mayor atractivo posible, acudiendo al dibujo, al color y a cuantos medios nos sugiera el arte pedagógico.

Esto no supone que caigamos en la superstición de la letra, es decir, en una sobrevaloración de los signos, tratados en sí mismos como valores autónomos. Y jeuántas veces la escuela se limita poco más que a una labor de interpretación superficial y trivial de los signos, sin penetrar en el mensaje que encierran (9). Pensemos en nuestra clase de

lectura, en nuestros dictados, en nuestros resúmenes de lecciones, hasta en esas explicaciones que se nos antojan la culminación de las exigencias didácticas. ¿ No hay en ellas a veces excesivo convencionalismo, demasiada rutina y escasas apolaciones a la vida, al aire libre y vivificador de la calle, que da a los signos su sentido y su latido, devolviéndoles aquel espíritu de que se cargaron al nacer, en un instante feliz y matinal, en que el hombre, encarado con el misterio en torno, "desveló" una porciúncula del inmenso arcano y la encerró en el signo, que tantas veces nosotros manoscamos sin respeto, sin vivacidad, sin emoción de "parteadores de almas"?

#### Del esquema a la vida.

Frente al torbellino cegador del suceder, la inteligencia, para comprender, se vale de símbolos, andamios mentales en los que se apoya para dominar lo real. El edificio así construido cristaliza en esquemas, traducciones mentales de la realidad, cuya finalidad primordial es, para el hombre, comprenderse y comprender. El esquema y el signo, andaderas de nuestra mente, necesitada de tales muletas, contienen y jerarquizan las certidumbres que nos permiten orientarnos en el laberinto de la realidad, haciendo del mundo un "cosmos".

Mas suele ocurrir que el manipulador de esquemas, ya se trate del creador, ya del transmisor de los mismos, propende a considerarlos, no como lo que en verdad son: una alusión o representación de lo real, sino como la realidad verdadera. Entonces los signos suplantan a lo real y el escriba, orgulloso de sus secretos profesionales, vive de los signos y para ellos, y, lo que es peor, se ciega ante la rica diversidad de lo que es, constriñendo al alumno en la cárcel constituída por esquemas que han perdido su sentido significante, alusivo y mediador entre la mente y la vida. De una enseñanza así inspirada no pueden esperarse frutos de formación humana, antes por el contrario.

señemos para la escuela, sino para la vida", surgió, sin duda, de la conciencia de los riesgos que bordean en cada minuto de su desarrollo la tarea del educador. Riesgos de adocenamiento, de rutina, de superstición de los esquemas, de creer tácita o expresamente que los signos constituyen un reino válido en si mismo, cuando no son más que traducciones, herramientas para comprender y regular la vida. Quienes hemos consumido años ensefiando a los demás sahemos bien qué tipo de herolsmo se precisa para erguirse contra la sirena de la rucina, mirando críticamente nuestro quehacer con "ojos nuevos", con esa limpia mirada exenta de comodidad y de con-formismo, anticlante de perseccionamiento y de un higiénico "estar en guardia contra uno mismo", necesidad absoluta en todo educador.

opera en el niño una inevitable deformación,

Decroly percibió agudamente los riesgos que la rutina profesional del Maestro acarrea y, actuando revolucionariamente, invirtió los términos, de mode que el papel formador correspondiese, no a los signos y esquemas, sino a la vida misma. ¡Gran error! La vida es informe, tumultuosa y "obscura", sólo susceptible de manejo y comprensión cuando el entendimiento tiende sobre ella las redes categoriales, sacando del fondo del mar del ser, como "pesca milagrosa", el tesoro de los conceptos. Sólo la inteligencia opone diques de luz a la ofuscadora tempestad en que las fuerzas vitales elementales-energias, impetus, instintos-entrelazan sus ciegas tendencias, sus "apetitos" fatales. El signo apresa su esencia y la vierte en esquemas intelectuales, puros medios o herramientas de vivencia, comprensión y orientación.

Para inyectar vida al esquema y dar, con la letra, espíritu hay que penetrarse bien de su sentido, tanto como de su valor puramente instrumental y del halo o aura que la rodea, merced a la cual queda siempre entre la realidad a que alude y su limitado perfil unu sono de alusión, en la que inciden no pocas veces las sugestiones más hondamente formativas (10).

En todo texto, pero con mayor razón en los literarios, el autor sugiere mucho más de lo que dice, y la tarca de comentarlo no consiste en labor mecánica de consiste en labor mecánica con contendo su significado y el esquema palpirario con vida que lo creó y a la que si no educa, antes por el contrario, conturba y ciega, en tanto no la es-

<sup>(8) &</sup>quot;La nuestra no es una escritura ideográfico-figurativa, sino fondico-alfabética y, por tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura debe fundarse, como su ley constitutiva, en el oficio del alfabeto, y procurar dar al niño cuanto antes el sentido de ese oficio". (Aldo Agazzi: L'apprendimento del legere e dello scrivere". La Scuola, Editrice. Brescia, 4.º edizione, 1951, pág. 57.)

<sup>(9)</sup> Tocamos aquí el tema central de toda educación, ya apuntado en la nota anterior. La genial recomendación de Séneca: "No en-

<sup>(10) &</sup>quot;Las palabras repercuten e irradian en nosotros: como una piedra lanzada al agua dibuja un movimiento ondulatorio, cuvos circulos se ensanchan hasta el agotamiento del ictus. Así el lenguaje se emparenta con el dominio de los símbolos, que constituyen la realidad profunda del mundo sensible, en el que cada ser aspira al "más allá". Sin duda, el lenguaje es más preciso y más capaz de orientar al espíritu en una dirección deter-minada. Pero, en fin, su vocación propia, en fin, su vocación propia, que es traducir el pensamiento discursivo, es también sugerir e inducir lo que no puede decirse: lo inefable, que es la verdadera realidad. Notamos que una conversación nos deja desalentados o confortados, que causa siempre en nosotros, por leve que sea su rastro, una impresión de placer o de fastidio. Sabemos que una palabra oída puede a veces suscitar un verdadero floir de tinieblas, como puede, por el contrario, encender una luz que jamás se extinguirá. Pero es, frecuentemente, lo que no se dice, aquello que importa en lo que se dice: el "aura". la atmósfera, todo lo que se deja penetrar de noche o de claridad". (Maurica Zundal: El poema de la Santa Liturgia, Buenos Aires, 2.4 edición, 1947, pág. 264.)

clarecemos mediante "sentidos", signus v categorias.

El riesgo de que el signo suplante a la vida será exitado por el Maestro sumergiéndose en la emoción que late en su hondura, teniendo siempre en cuenta que todo texto sólo adquiere significación plena en su contexto. Un poco poeta, creador o re-creador, ha de ser el Maestro para cumplir esta misión. Sólo así podrá desvelar los monstre que yacen en el seno de los esquemas, contagiando a sus alumnos con el asombro que hizo nacer la obra en el espíritu de su autor. No de otro modo se patentizará el hinterland alusivo de los signos, en que ellos viven su vida temblorosa de médiums (11).

(11) "Los poetas—y todes los ereaderes de lenguaje, a quienes "un dios etergó el decir lo que padecen"—cumplen una función mucho más alta que la de expresar bella o grandiesamente sus vivencias, y las hacen reconocibies a quienes stienden a ellos como vivencias dadas ya a ellos. Volando per encima de las redes dominantes, en que, por decirlo ssí, apresa el lenguaje dado nuestras vivencias, gracias a la creación de nuevas formas de expresión, hacen a los demás ver en sus propies vivencies lo que puede entrar en nuevas y más maduras formas; ensanchan justamente con esto la pomble percepción de si propios en los demás. Así dan un verdaduro paso adelante en el reino del alma, y resultan, bien se puede decir, descubridores en este reino. Ellos son los que trazan nuevos surcos er, la contextura de la corriente y en la misión de todo arte genuino: ni reproducir lo dado (lo que no podría ser me-nos de efímero y de todo punto indiferente para todos los demás), sino avanzar en el universo del mundo exterior y del alma, para hacer ver y vivir objetos y seres que escon-

De esta suerte, el Maestro recorrerá, en sentido inverso, el camino que la humanidad siguió para llegar a la letra. En las intuiciones astronómicas y religiosas que sirvieron de "asombrado" punto de partida a la labor de creación y esquematización de los signos literales hay una dimensión simbolizadora y una intuición sintética tan emocionante como el más bello poema. Poema de rendido "amor intelectual", donde la comprensión, igual que la creación, surgió de la admiración y el "eros", como Platón enseñó.

Si el orgullo no pone obstáculos en el camino, toda escritura lleva a la Escritura, como la palabra al Logos. Y la recta y humilde inteligencia de la letra nos conducira a realizar la aspiración que expresa el himno de Laudes del Breviario benedictino:

Lacti bibamus sobriam Ebrietatem spiritus (12).

dian hasta entonces las convenciones y reglas establecidas". (MAX SCHELER: Esencia y formas de la simpatia. Buenos Aires, 1943, página 350.)

Sobre el sentido mágico de los signos escritos, en sus raíces históricas y etimológicas, véase la significación de los monstra (monstruos evocados y propiciados por la "letra") en CARLOS BUHLER: Teoria del lengua-je. Revista de Occidente. Madrid, 1950, påginas, 49 y 284 y J. VENDRYES: El lenguaje. Introducción lingüística a la historia, Barce-lena, 2.º edición, 1943, págs., 418-420.

(12) "Gustemos alegres la sobria ebriedad del espíritu." Romano Guannini: El espíritu de la liturgia. Traducción del P. Félix García. Barcelona, 1933, pág., 77.

tamente indispensable para lograrlo. Es el método que desean y buscan en todas partes las Comisiones para combatir el analfabetismo adulto.

Por este carácter especial de su acción hay numerosos ejemplos de métodos muy valiosos para analfabetos adultos y del todo inaplicables a la escuela ordinaria.

Tenemos un ejemplo bien conocido en el de Jacotot, propagado en España por Vallejo en el siglo xix, previa una adaptación personal. Dió mucho resultado para enseñar a leer en los cuarteles, pero no tuvo éxito alguno en las escuelas. Años más tarde escribía el P. Manjón que nadie se acordaba de tal método sino "para ponerlo en solfa".

Es natural, ¿cómo podrá servir el mismo método dos necesidades tan dis-. . .

Fenomeno contrario nos ofrecen los párvulos, aún inmaturos la mayoría prender con exito el dominio de la lectura; y todos, absolutamente todos, para utilizarla con provecho proporcionado.

con provecho proporcionado.
¿A qué correr, pues? Aquí hará falta un método de doble vertiente, dador de un trabajo lento, formativo, por un lado, a th de favorecer la evolución natural del niño; y lectura, la busque sin prisa en escalonados y sencillos ejercicios preparatorios.

Cuando algún autor proclama la exceleneia de sus métodos, diciendo que los párvu-los aprenden con él a leer en tiempos inverosicilmente cortos, dan ganas de pregun-tarle: "Bien, ¿y qué? ¿Le parece a usted éese el resultado realmente deseable en este

Porque ¿qué hace el niflo tan pequeño con su destreza recién adquirida? Son tan bien conocidas las cantelas contra el aprendizaje prematuro de la lectura, que no parece ne-cesaria otra cosa que eludirlos, tratándose de Maestros.

## METODOLOGIA DE LA LECTURA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

por EDUARDO CARRASCO GALLEGO Frofesor de Escuela del Magisterio.

¿CUÁL ES EL MEJOR MÉTODO PARA EN-SEÑAN A LEER?

Entre todas las numerosas cuestiones que plantea la Metodología escolar de la Lengua elegimos la del epigrafe, por haber notado que en el fondo de las preocupaciones didácticas de los Maestros y escuelas de todos los tiempos late el desco de tener resuelto este problema de una vez para siempre.

Después de muchos años dedicados al estudio de estas cuestiones nos interesa dejar sentado, antes de entrar en el desarrollo del tema, a fin de que quien no quiera seguir leyendo pueda hacerlo desde ahora, que no existe tal método absoluta y universalmente mejor. Ni existiră nunca.

La experiencia de siglos muestra esa búsqueda incesante de algo que se escapa, advirtiéndones de la impesiblidad de hallarlo.

El análisis del beche llega a la misma conelusión. Veamos cómo: un método es, como su nombre indica, el camino que conduce a algo. Pero, aunque sea cierto, en tesis general, que el fin ordena los medios, y de ahí parezca deducirse: "siempre igual fin, luego siempre los mismos medios", acontece:

1.º Que este fin neumo cambia, con los siglos, de alcance y perfección escolarmente alconzables.

2.0 Que hay etros muchos factores que condicionan el camino a seguir, Pengamos el ejemplo de un viaje. Tengo

que ir a una ciudad: éste es el fin. Sin embargo, el mejor camino para ir depende de mil elementos distintos. Si voy a pie podré seguir un sendero; si a caballo, un camino; si en carro, quiza no pueda tomar la misma senda: si en coche... Si de día, puedo seguir una senda escondida; si de noche, la huida de posibles peligros me hará elegir un camino abierto y conocido. Otro tanto si voy cargado o descargado; si tengo más o menos prisa ... Litcétera, etc.

Igual sucede con los métodos de lectura.

En un adulto hay un mero problema de adiestramiento en la interpretación de los signos, sin ninguna cuestión educativa. Ya tiene su nivel mental alcanzado en plenitud. No se trata de ayudar su evolución intelectual ni de enriquecer su cultura con algo distinto de la propia lectura que se le da.

Aqui lo mejor será un método reducido a llevar al sujeto a valerse por sí mismo en la interpretación gráfica lo más pronto posible, con lo absolu-

LY qué diremos de los anormales? Ni tienen madurez, ni la van a alcanzar sino muy despacio o nunca. Ni siquiera tienen capacidad para atender, en la mayoría de los **casos.** 

Aqui, mayor lentitud aun; preparación más analítica, material más abundante, variado, atractivo; mayor intervención de los sentidos y de las manos, ¡Caminar esperando!

La naturaleza tiene sus leyes y no admite presuras.

Un método tal, para nifios normales y edad propicia, sería, en cambio, una pura pérdida de tiempo. Que, por cierto, no ha dejado de darse alguna vez!

Vayamos ya a la escuela ordinaria. Aquí, ¿qué?

Pues aquí encontramos, tropezando siempre con la complejidad del problema, que aquel viejo, elemental y uniforme organismo que era la escuela primaria antigua se nos está complicando enormemente, convertida, en realidad, en una multiplicidad de centros diversos, que, arrancando del más sencillo grado maternal, penetra con sus ramas cimeras en edades y en disciplinas equivalentes a los primeros pasos de las enseñanzas medias ordinarias o profesionales.

Resultará aleccionador para aclarar lo dicho leer y meditar los Dies puntos sobre la coordinación entre las enseñansas primaria y media en el número de noviembre, 13, de VIDA ESCO-

Eso, por el lado de la edad; pero otro tanto sucede si miramos a la estructura, en gradación ascendente desde la unitaria rural, con irregularidad de asistencia, hasta el enorme Organismo representado por un Grupo Escolar urbano, con grados de todas clases, regidos por Maestros especializados, respaldados en su labor por familias cuidadosas, cuando menos, de la asistencia de sus niños.

¿Va a seguir el mismo camino—¿puede seguirlo?—el Maestro de la unitaria rural que la Maestra urbana que recibe sus niñas después de haber pasado por grados maternales y de párvulos? Evidentemente, no. Cada uno juega con factores distintos.

-Pero bueno-se argüirá-: nos referimos, en último término, a la escuela primaria típico, unitaria o mixta, regida por un solo Maestro.

Aun así, habrá que considerar que la lectura no se desarrolla en ninguna clase de escuela, aislada de las demás ensefianzas, sino que, por el contrario, está hondísimamente implicada con todas las demás (huelga mencionar su otra cara, la escritura), formando sistema general con ellas, dejándose penetrar y penetrándolas en los más diversos grados, constituyendo la lectura-escritura en los primeros pasos, no pocas veces, el centro alrededor del cual se organizan y en que se orientan las demás-, con un desarrollo gradual orgánico regulado en su marcha conjunta por el propio avance en el dominio de la lectura.

La mayor o menor concentración de enseñanzas alrededor de la lectura es claro que ha de modificar en más o en menos el método particular que para ésta se siga dentro del proceso general.

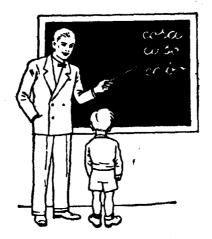
Esta marcha general, y su detalle en cada caso, y es y será siempre labor personal del Maestro.

Todavia hay que ir un poco más aliá.

¿Se nos permitirá decir que, si la enseñanza de la lectura se halla encajada en la escuela en un como ambiente que la condiciona y de que depende, es también cierto que lectura y escuela toda viven dentro de un ambiente social que igualmente las condiciona a ambas?

Es bien sabido que cada vez se aprende a leer más pronto, mejor y, sobre todo, por una masa humana mayor, hasta pedirse hoy a todo el mundo.

La Historia muestra que no siempre ha sido así. Todos conocemos los casos de personas destacadas por sus talentos naturales, e incluso por su genialidad política y cultura, que apenas sabían más que rasguear su firma. Algunos, ni eso siquiera, La inmensa ma-



yoría de las masas sociales desconocía en absoluto el leer; y poquísimos entre el pueblo, hasta los dos últimos siglos, sabían escribir.

El aprendizaje de ambas artes era tenido (y resultaba de hecho por indiferencia social ambiente) por extremadamente dificultoso, ocupando el dominarlas, entre palotes y carteles, la casi total labor escolar de los que asistían a las escuelas primarias, de las cuales se salía, salvo excepciones, con el puro dominio mecánico de leer y escribir.

De esa reducción de ciclo cultural del aprendizaje de la lectura en las escuelas proviene quizá el hecho curioso de que cuando se escribía, y aún se escribe, en los tratados didácticos sobre métodos de lectura y escritura, sueian todavia limitarse a estudiar su iniciación, olvidando las direcciones de profundidad en la intelección mediante la lectura silenciosa y de perfección en la exteriorización (lectura artística, recitados, representación), que deben ser en buena ley tan atendidas como la base mecánica en que descansa la lectura, puesto que este saber sacar partido de ella es lo que realmente la hace individual y socialmente útil. Así ha podido ocurrir que, como hemos oído a un prestigioso matemático español, la mayor dificultad observada en sus disciputos para la resolución de los problemas consistin en no hacerse bien cargo, ellos, de lo que el problema decía en sus propios términos catellanos.

Hoy, repetimos, la presión social ambiente, la generalización de la cultura, la creciente imposibilidad de andar por el mundo quien no sepa leer, hace que el niño crezca en hogares donde el leer es tenido por bien primero; donde la presión sobre él para que aprenda es constante; donde el estímulo del ejemplo ajeno no cesa de actuar, donde libros, letreros, anuncios y escritos de todas clases inclinan el propio interés del niño a dominar una capacidad que ve ser tan estimada o útil.

Este mayor interés del niño, de la familia y del ambiente crea unas condiciones de plasticidad mental (si no de naturaleza incluso) infinitamente mejores para la acción del Maestro actual de las que hallaron sus predecesores. Ya no está solo, frente a un material humano que le resiste o que le es indiferente, sino ante uno que le busca y se le ofrece. Y para tratarlo se encuentra con mejor orientación y mejores medios materiales, directos e indirectos.

La diferencia en las condiciones de trabajo es inmensa, y la diferencia cosrelativa en los métodos ha variado en consecuencia. ¡Y seguirán variando con los siglos, en lo que cabe!

Ahora son más profundos desde el comienzo y más prolongados en su desarrollo, por tener más lejos las metas de perfección.

En consecuencia, las variedades metodológicas vienen a ser mayores. Porque ya no se trata de un breve ciclo de iniciación mecánica, sino de un largo proceso que, arrancando de la interpretación de los signos, acaba en la racional utilización de la lectura y de los libros de todas clases en la escuela, en la Biblioteca o dondequiera que fuere necesario, siempre dentro de una labor escolar conjunta susceptible de nuevas variantes.

¿Es posible establecer así un método único como mejor?

Cabe únicamente exponer, sugerir, recomendar lo más conveniente en lineas muy generales, y nada más.

Este acondicionamiento social externo se plantea con exigencias concretas de naturalesa didáctica, muy particularmente con respecto a lea ya mencionadas enseñanzas medias, las cuales esperan de la escuela cierto nivel de formación y ciertos grados de raslización que permitan una labor comir coordinada y progresivamente ordenada.

Cambiando como están siempre las unas y las ortes, véase por dónde se introduce suo factor de varisción,

olvidar tam

No hay que olvidar tampoco la personal capacidad y las peculieres aptitudes del Maestro, diestro uno para al dibujo y capaz de hacer maravillas con la tiza o el lápiz, para centrar o ambientar sus lecciones de lecturas; más dominador el otro de la exposición oral o del interrogatorio.

Se dirá que esto hará variar el procedimiento, pero no el método. Contestamos que, dentro de ciertos limites, a través del uno se penetrará en el otro; y que esas capacidades o incaoscidades naturales le inducirán a seguir o rechazar tales o cuales métodos por demasiado mucho o demasiado poco cargados sobre aquella actividad rara la que él se ve con mayor o metor capacidad.

### RESPUESTA A LA PREGUNTA INICIAL:

Varias cosas:

- 1.º Que no hay, como ya indicamos al co-mienso, ningún método mejor en absoluto, formulada la pregunta en tal grado de ge-neralidad. El mejor método es aquí, ahora y para mi.
- 2.º Que tal método, adecuado al caso y circunstancia escolor y personal del Maestro, no puede ser determinado por nadie sino por el propio Maestro que ha de aplicarlo.
- 3.º Que, para poderlo hacer con conocimiento de causa, el Maestro deberá conocer, no diremos todos los existentes, porque gastaria en ello casi su vida—tal número haz pero el los más típicos y acreditados de cada clase de ellos, y haberlos visto aplicar por Maestros esperimentados, única manera de conocerlos bien.
- 4. Que, llegada la hora de decidir, no debe dejarse llevar de pretendidas superio-ridades absolutas ni de ruidosas novedades, tantas veces pasajeras, sino estudiar cuidado-samente la situación real de su escuela, las condiciones en que ha de realizor su trabajo, sin mirar otra cosa que el mayor bien de los niños, polo y término únicos de cuam-to hace el Maestro y es la escuela.
- Y luego elegir: tarea ésta donde se enclerra toda la grandeza y toda la insustituible responsabilidad de su misión.
- 5. Continuar luego siempre atento a toda novedad, no para seguirla sin más, sino para exominaria a la Ins de su experiencia personal y juzgar lo que a su vista convienc: revistas, libros de Didáctica, Leor y probar. Tener afán de perfección; sin esto nada vale.
- 6.º Intercambio de experiencias y lecturas (Centros de colaboración). No hay mejor medio ni más eficas estímulo. "Entre todos lo sabemos todo", dice un proverbio andatus. Un buen equipo, con su Inspector o el Macstro más autorizado al frente, constituye una fuente constante de mejora en los detalles, de la cual se desprende la propia perfección del método que cada cual siga y del objetivo final educativo perseguido.

Cuestión harto distinta es la de tratar del método que más generalidad pudiera alcanzar en el aqui, el ahora y el para mi, para el común de las escuelas.

Pero bien se ve que tal cuestión hubiera quedado sin el debido enfoque de haber entrado en ella sin las consideraciones precedentes, así como también es manificato que en esta ocasión ya no hay espacio ni tiempo para abordarla.

#### BIBLIOGRAFIA

Extranjera

Andreson, Gladys Lowe: La lecture silen-cieuse, Neuchatel-Parls, 1927. (Hay tra-ducción española con igual título, publicada por Espasa-Calpe, 1934.)

GRAY, WILLIAM S.: La enseñansa de la lec-tura y de la escritura. (Publicación de la unusco, 195). Lo más autorizado y al dia.)

Ruzo, H. B.: Psicología de las materias de enseñansa primaria, Méjico, 1949. (Muy extensa y completa en la parte del len-guaje. Experiencias norteamericanas.)

SEGERS, J. E.: La enseñanza de la lectura por el método global. Buenos Aires, 1954, segunda ed. (A pesar de su título, cons-tituye un tratado de psicología de la lectura muy resumido y conciso.)

CARRASCO, E.: Notas para una Metodologia escolar de la Lengua, 1935. (Agotada en librerías, pero con ejemplares en bibliotecas.)

Maillo, A.: Sus diversas obras y escritos de carácter teórico y práctico sobre lenguaje y escuela.

MEDINA DE LA FUENTE, AURORA: Educación de párunios. Ed. Labor. Barcelona-Madrid, 1955.

Tirado, D.: La enseñansa del lenguaje. Labor. Barcelona, 1937,

Con esos libros y la bibliografía en ellos contenida basta y sobra para una información completa. Si hubiera de lecrae sólo uno, recomiéndase el de GRAY.

## INICIACION AL LA LECTURA Y

Un problema insoslayable en la ensefianza primaria es el que presenta a todo Maestro el comienzo, por parte de sus discipulos, del aprendizaje de las técnicas de la lectura y de la escritura. Cuestión vital y compleja que llena de interrogantes no sólo a los noveles, sino, incluso, a quienes tienen vivida la escuela con un respetable acervo de experiencias.

Tal vez el momento de enfrentar a un alumno con los primeros ejercicios para emprender el camino de la posesión de estas técnicas sea una de las stiuaciones didácticas de más ardua problemática, a la que estimo debería prestarse la máxima atención y dedicarle serios cuidados.

#### Los TRES PRINCIPIOS.

Tres circunstancias, con enfoques, problemas y soluciones distintas, presenta el hecho de esta iniciación, según se trate de preescolares, de escolares o de adultos. Las tres deben tomarse en consideración. Aun en el supuesto de que poscyésemos patrones para cubrir este tramo inicial de la enseñanza aludida no podrían servirnos éstos indistintamente para el triple orden de objetivos que, según estas observaciones, se nos ofrecen. La variable capacidad receptiva de las tres clases de sujetos impone modos singularmente diferenciados

No puede exponerse, ni siquiera en forma somera, el panorama de cada uno de estos aspectos. Unicamente cabe decir que en el proceso a seguir para la dotación de estas ténicas hay un momento claramente definido, con nítida limitación, que puede calificarse con este apelativo de iniciación. Es un algo especial que no participa de la actividad de aprendizaje propiamente dicha y que viene a ser como el eslabón que une la ignorancia previa del sujeto con la

#### APRENDIZAJE DE DE LA ESCRITURA

por JUAN NAVARRO HIGUERA Jese de Departamento del C. E. D. O. D. E. P.

etapa de captación de valores convencionales que constituye la entraña del arte de la lectura y de la escritura.

Hay, indudablemente, un estadio que se presenta bien configurado y al que debemos conceder el valor que tiene. Será una etapa más prolongada, llena de actividades lúdicas, motrices y sensoriales para los párvulos, suavemente transitoria para el escolar y sugestiva por su promesa de rápido aprendizaje para el adulto. Es notorio que en cada caso habrá de ser distinto el contenido de este primer momento.

Remito al lector a la obra de W. S. Gray, La enseñanza de la lectura y de la escritura, publicada por la U. N. E. S. C. O., en la que podrá encontrar, a más de una copiosa bibliografía, que agota la materia en términos poco frecuentes, ideas muy concretas y pacientemente elaboradas que resumen las opiniones más autorizadas sobre el particular Allí se podrá apreciar cómo, en una cada vez más perfecta delimitación de las fases de esta enseñanza, se presenta como entidad necesitada de un trato especial esta primera etapa cuya consideración es el móvil de estas lí-

Generalmente en nuestras escuelas se comienza dando a los niños, en cuanto llegan a las mismas, el clásico silabario, en el que encontrarán, presentadas en lógica sucesión, las combinaciones de signos que el autor del librito ha reputado como más convenientes. A partir de entonces se entabla la ruda lucha entre escolar y cartilla, que, como es natural, siempre se resuelve en favor de aquél, sin que por parte del árbitro de la contienda-el Maestro-se llegue muchas veces a pensar en valorar la cantidad de energías que él y su discípulo han consumido en el logro del empeño. Uno de los más vivos recuerdos de mi actuación en la escuela es el referente a las dificultades encontradas para superar esos momentos críticos en los que mis mejores recursos no encontraban el medio de vencer la resistencia que el aprendizaje de las primeras páginas de la cartilla ofrecía a la mayor parte de mis alumnos. Desde entonces vengo pensando sobre el particular y creo que no será tiempo perdido el que dediquemos a estudiar la cuestión.

Por sus especiales dificultades pienso que es conveniente que tratemos de la iniciación cuando ésta viene referida a los párvulos. Diversas razones aconsejan que sea este planteamiento el primero en ser tomado en consideración. Ahora bien, ¿qué límites hemos de marcar a esta fase inicial? De la lectura del libro anteriormente citado se deduce una estructuración que parte de una etapa de preparación, seguida de otra de iniciación. Los trabajos que el autor plantea son de una categoría técnica tal que creemos los hace inoperantes para nuestra realidad presente. De aquí que me permita sugerir-reduciendo ángulos de enfoque-que se entienda como fase de iniciación aquella que puede permitir al párvulo familiarizarse con estas técnicas sin entrar en actos de aprendizaje que impliquen el uso de potencias mentales todavía no desarrolladas.

#### CONTENIDO DE LA ETAPA DE INICIACIÓN.

Dentro de ella considero comprendidas una serie de actividades fácilmente realizables, que sólo exigen que el Maestro mantenga vivos la acción y el interés de los pequeños.

Dicha etapa la veo, a su vez, abarcando otras tres fases bien definidas:

- a) Fase preparatoria.—Que consiste en la realización de diversas actividades, que, sin ser propiamente lectura o escritura, pueden proporcionar al sujeto una base excelente, mucho más eficaz que si intentamos darle en esos momentos los abstractos ejercicios habituales en los métodos de lectura al uso. Tales ejercicios pueden ser de comparación, de identificación y de asociación de formas, valiéndonos de estructuras gráficas sencillas. La práctica del dibujo libre o levemente dirigido puede ser el antecedente más positivo de la escritura (1).
- b) Pase inicial.—Liamo así a la que se refiere casi exclusivamente al aprendizaje de las vocales, que puede tener una riqueza de matices que no siempre se utilizan y que constituye el primer acto lector propiamente dicho. La es-

critura de las mismas vocales será el ejercicio de carácter gráfico.

c) Fase ideovisual.—Consiste en el aprendizaje de unas cuantas palabras y frases por el sistema global. Aunque a través de ella se consigue leer en la verdadera acepción de la palabra, atribuyo a estos ejercicios un carácter inicial porque no exigen ningún proceso

por parte del Maestro e intento de hacerlo los niños.

d) Lectura y escritura de estas palabras en las cartillas individuales y cuadernos.

#### Actuación del Maestro.

Debe buscar esencialmente la participación de sus alumnos mediante:



discursivo por parte del alumno. La captación de palabras es mucho más sencilla de lo que suele creerse si el trabajo se hace del modo adecuado.

La práctica de esta modalidad puede resultar muy interesante y permitir llenar esa etapa tan ingrata en la que los intentos de enseñar a los párvulos los enlaces gráfico-fonéticos de los signos escritos tropiezan con escollos demasiado duros.

#### Recomendaciones didácticas.

El desenvolvimiento de este momento inicial del aprendizaje de la enseñanza de la lectura y de la escritura puede tener una amplia problemática capaz de dar lugar a un trato metodológico muy extenso. Solamente citando algunos de los más consagrados principios de los pedagogos que han escrito sobre el particular podría formarse un estimable cuerpo de doctrina. Para abreviar me limitaré a señalar algunos aspectos que por su fácil aplicabilidad me parecen interesantes.

#### Aprendizaje global.

Justificada la inclusión de ejercicios de este tipo por su mayor sencillez, se exponen los recursos propios para su correcto desarrollo:

- a) Escritura de las palabras tipo (con sus dibujos) en el encerado. Para la presentación de las mismas.
- b) Manejo sistematizado de tarjetas con las palabras escritas.
  - c) Repetida escritura en el encerado

Presentación adecuada.—Es muy importante el hacerlo como corresponde. Nunca se comenzará la actividad del alumno si antes no se ha insistido reiteradamente sobre las palabras o frases que se estudian. Factores fundamentales son:

- a) El dibujo relativo a la idea que se expresa.
- b) La escritura de la palabra a la vista de los alumnos.
- c) La pronunciación marcada y repetida por el Maestro.
- d) La repetición a coro e individual por los alumnos.

Téngase en cuenta que una blen orientada presentación es la clave para el buen aprendizaje.

Interrogación sugestiva.—El Maestro ha de preguntar hábilmente al alumno para que éste no sólo repita lo que sabe, sino que llegue a nuevos saberes a través de un interrogatorio sugerente. Obsérvense las siguientes reglas:

- a) No se pregunte nunca si no se ha hecho una presentación previa reiterada de la palabra.
- b) No se hagan las preguntas de improviso. Déjese suficiente tiempo para que el alumno se fije en la palabra que ha de reconocer.
- c) Siempre que sea posible hágase la pregunta a todo el grupo. Cuando se supone que los alumnos se han hecho cargo de lo que se pregunta se indica quién ha de contestar.

<sup>(1)</sup> Una exposición más completa de esta materia puede verse en Avante, revista do didáctica aplicada, tomo XI, págs. 27, 73, 123, 167 y 219.—Editorial Mimel A. Salvatalla, Sante Domingo, 5 Barcelona.

- d) Evitese la monotonia en las preguntas. Si se observa hastio debe cambiarse de ejercicio.
- e) Téngase en cuenta la teoria de "los tres tiempos de la lección", de la doctora Montessori.

Actividad.—Deben plantearse los ejercicios propios de esta enseñanza de tal modo que mediante su ejecución metódica ponga en juego el párvulo una actividad netamente constructiva.

Para ello habremos de procurar:

- 2) Estudiar concienzudamente que contenidos están en cada momento al alcance de la inteligencia infantil, para que sea el propio ejercicio de ésta el que vaya logrando las adquisiciones.
- b) Evitar la tendencia a la pasividad producida por la presentación de ejercicios difíciles. Gradúense éstos de tal forma que la progresión leve vaya estimulando al niño al empleo de sus propias fuersas.
- c) Esmerarse en la presentación de actividades autoformativas que, aunque barczcan demasiado simples, permiten al párvulo actuar solo.

Vocabulario selectivo.-No se necesita aprender más que las palabras que el escolar puede utilizar. Debe emplearse un vocabulario reducido. Para este período de iniciación basta con unas cincuenta palabras, aproximadamente.

Debe observarse:

- a) Que las palabras pertenencan al mundo del niño y tengan fácil pronunciación.
- b) Que nunca se dé una palabra que no sea comprendida. Procúrese que la mayoría respondan a ideas concretas representables por dibujo.
- c). Que las palabras tengan una grafla sencilla y que su estructura se preste a derivaciones que permitan a los párvulos inducir normas o reglas gene-

#### DESARROLLO DE LAS LECCIONES.

Con el deseo de facilitar la comprensión de las ideas antes expuestas indico seguidamente la forma en que puede desarrollarse una lección, creyendo que la repetición de algunos. conceptos puede ser dispensada en aras de una mayor claridad.

Uma exposición detallada nos permitiría puntualizar de modo más concreto de lo que tolera el carácter de este artículo. Pese a ello quiero desar constancia de los que estimo momentos fundamentales de la lección. El dibujo que acompaña puede servir para apreciar mejor lo expuesto.

Los tiempos referidos serán los signientes:

1.º Presentación. (Parte A del grabado.) Haganse los dibujos en el encerado y escribanse sus nombres debajo.

Pronunciación relterada por el Maestro y repetición por los niños. Estos deben conoce perfectamente lo que representa el dibujo.

2.º Reconocimiento. (Parte B del grabado.) Se escriben en el encerado varias veces las palabras anteriores en irregular disposición. Se pronuncian de nuevo por el Maestro. Los niños las aprenden guiándose por la

asociación del dibujo que acompaña a las pa-

3.º Formación de frases. (Parte C del gra-A base de las mismas palabras en diversas combinaciones y con el auxilio de algunas particulas.

Para facilitar la fijación pueden repetirse los dibujos. Por ejemplo, junto a la frase que dice mi gato, mi perro y mi pato, deben dibujarse estos tres animales otra vez.

# MODALIDADES DE LA LECTURA EN LOS DISTINTOS GRADOS DE LA ENSE-NANZA PRIMARIA

por A. RAMIREZ DE ARELLANO Inspectora de Enseñanza Primaria y Direc-tora del Grupo Escolar "Menéndez y Pelayo".

De los grupos de funciones que la escuela ha de realizar para dejar cumplido su fin trascendente, el primero, y quizá el primordial, está determinado, en razón de orden y de importancia, por la preparación de instrumentos de trabajo en su plural aspecto de lectura, escritura, lenguaje y dibujo, en cuanto a medios de expresión, y el cálculo como ejercicio gimnástico del juicio.

Esta preparación de instrumentos de trabajo, en lo que se relaciona con los medios de expresión, lleva en sí una enorme importancia educadora: esos medios de expresión son el camino de nuestra verdad. Tanto más claro, más limpio, más firme, más pulido el camino, tanto más fácil, más pura, más fuerte, más neta, saldrá nuestra verdad. Y con nuestra verdad, y de nuestra verdad, hemos de enseñar a vivir.

dos manifestaciones de la actividad mental del niño en esta preparación sen

1.8 La expresión oral, en los diversos aspectos de: lectura en alta voz, lectura silenciosa. narración, lectura expresiva, recitación y conversación.

2.4 La expresión escrita, que emplea como medios para llegar a ella,

la escritura, mecánica primero y consciente después;
el dictado, unas veces empleado como medio educativo y otras como fia en cuanto al práctico aprendizaje de la ortografía;

composición, cuyo previo entrenamiento puede consistir en

a) Lectura o referencia repetida del tema;

Preguntas relacionadas con el mismo:

Resumen oral hecho por el niño,

Concretando, y limitándonos al tema "Modalidades de la lectura en los distintos grados de la escuela primaria", nos atrevemos a decir: en cuanto al Periodo de Iniación que en él toda enseñanza, por ser dada a los párvulos, tiene que ser ensencialmente un juego ordenado. Con él, y por él, ver de ir despertando la mente del niño al mundo de las ideas. Sin una palabra técnica, sin un trabajo que se sienta sistematizado: ha de ser, pura y simplemente, como un pasatiempo que atienda a llenar el fin de prepararle para un aprendizaje ya serio, sin que, por el sentido hondo de esta preparación, se pueda colegir que se hace.

En un plano ideal de Escuela parece que nunca querríamos en la nuestra que el párvulo se ocupara, y nos preocupara, de aprender a leer, puesto que esta disciplina supone la dedicación de un tiempo y de una atención un poco refiidos con la constante mutabilidad infantil. ya que exige la sumisión de la libre espontaneidad y la sujeción de todos los movimientos del niño.

Pero como el tiempo pasa, y la necesidad utilitaria nos obliga a hacer de las clases de párvulos un entrenamiento para todas las demás, hemos de preocuparnos, ya en ellas, de los primeros pasos en la lectura y en la escritura, como técnicas de trabajo esenciales para toda ulterior preparación.

El dibujo y la escritura son los dos auxiliares eficaces para el aprendizaje de la lectura. Y como de la actividad propia es de donde el niño va a obtener el máximo rendimiento a favor de su propia formación, no sólo ha de ver hacer, sino que ha de hacer él mismo: pintando, dibujando, escribiendo... Y, sin apenas darse cuenta de las dificultades, pronto expresará sus intereses por escrito e interpretará los ajenos mediante su lectura.

Para llegar a este fin habrá de ejercitarse: 1.º En juegos con láminas, dibujos, estampas, a cuyo pie esté escrito lo que representan. El trabajo consistirá en reconocer, entre varios cartoncitos con distinta leyenda, cuál es el que corresponde a la lámina presentada. Se trata, pues, de un ejercicio de comparación y reconocimiento de formas.

2.º En juegos de dibujo espontáneo, o sugerido, o de copia de un objeto cualquiera. El niño dirá el nombre de lo que ha querido representar; la Maestra escribirá, con letra clara y sencilla, la palabra dicha y sobre este escrito, y con lapicero de color, seguirá el miño el trazo de las líneas repetidas ve-

Este ejercicio servirá de entrenamiento para los movimientos de la mano y viene a constituir, con el anterior, una primera etapa de la lectura ideo-visual y una gimnasia adiestradora de movimientos, atentos y reflexivos, para un dibujo que aún no puede llamarse escritura.

La segunda etapa consistirá en ejercicios de lectura global de frases que la Maestra escribe en el tablero y los niños leen, en conjunto primero y por palabras separadas después, repitiendo el tema tantas veces como sea necesario, hasta conseguir el reconocimiento de cada una por su propia y particular forma.

La tercera etapa nos llevará ya a la práctica de la lectura corriente de cualquier método—mejor el más interesante y atractivo—que se adopte.

Señalé al comienzo de esta tarea la Expresión oral como una de las manifestaciones de la actividad mental del niño en la preparación de instrumentos de trabajo. Y, en ella, dos aspectos de un gran interés: la lectura en alta vos y la lectura silenciosa.

La lectura en alta voz tiene gradaciones claras y cortantes paralelas al desenvolvimiento de la capacidad mental del niño en sus distintas edades; de la lectura corriente o mecánica, resultante del trabajo de aprender a leer, a la lectura comentada, con juicio propio y adopción de opinión ajena; del leer lo que está escrito, al comprenderlo, y al razonarlo, y al resumirlo, y al enjuiciarlo, hay una escala de valores de estimación intelectual, que supone todo un mundo de intereses, de curiosidades, nacidas unas, provocados otros, que quiza pudieran marcar el rumbo de una cultura fundamental y brillante para el vivir futuro.

Pasado el período correspondiente a la lectura mecánica hacia los siete años y hasta los diez, es decir, durante el de la enseñanza elemental, los intereses del niño lo son por cuanto le rodea; y su finalidad, la finalidad de su vida, va apartándose del juego—único anterior interés—para ir acercándose a la comprensión de los motivos por que trabaja y las razones que mueven la vida en torno de él. La lectura en esta etapa es rasonada y desde luego debe ser expresiva.

Hacia los diez, los once años, cuando ya la lectura le puede ir sirviendo como instrumento de su futuro trabajo, los intereses por las cosas, por las concreciones, va pasando. Sobre ellas, muy por encima, va su vivir íntegro, en un vagar del espíritu entre ellas; pero con su propio yo, impregnándolas y sometiéndolas. Ya le interesa lo que vislumbra lejano casi más que el propio contorno. Va penetrando en el mundo de las ideas y va haciendo con ellas el vivir posible de su propio espíritu. Plenamente está en el desenvolvimiento de

su mentalidad. Y la lectura apropiada será la resumida y la comentado.

Saber leer le llevará a llegar a comprender; y a lograr entender; y a procurar adquirir. Y retener. Y expresar. La lectura es en esta etapa el instrumento completo de la eficacia en el trabajo. De todo trabajo y para todo trabajo.

Y aquí del uso del libro de lectura. Libro de lectura breve, para que no canse; claro para que se entienda, bello para que atraiga y bien escrito para que enseñe.

Alcanzado el mecanismo de la lectura; limpia en la mente la imagen de sus significados, el niño, por imitación



(nada más necesario que unir a la condición de buen Maestro la de buen lector), dará expresión viva y cálida a la lectura, si ella ha logrado despertar su interés, impulsar su acción e inspirarle estados de ánimo acoplados a la naturaleza del asunto. Y todo ello hasta conseguir una lectura expresiva, en la que el niño se escuche a sí mismo, en su entonación, que habrá de ser tanto más emotiva cuanto más natural.

Pre-etapa al comentario de lo leído será una razonada interpretación de las palabras y de su significado; un estudio de sus relaciones lógicas y una manifestación expresa de haber entendido, justa y plenamente, el pensamiento que en el libro se ha intentado exponer. Y secuencia de este razonado reflexionar sobre lo leído ha de ser un resumen, comprobación de su comprensión, de la atención prestada y de la fuerza espiritual con que se ha retenido.

El comentario, por la edad en que empieza a hacerse, no ha de serlo con una finalidad de cultura, en su caso, científica y literaria. Basta que sea una prueba de haber entendido el tema, y de saberlo enlazar con asociaciones, justas y acertadas, en relación con lo propuesto y como acción demostrativa del interés por ello despertado.

En posesión de todos los aspectos de la lectura, hemos de intentar interesar a los niños en la lectura por la lectura, es decir, por la lectura en silencio y para nosotros solos.

La lectura, en pensamiento de Laín Entralgo, es, a la vez, diversión, convivencia y perfección. Puede, pues, distraernos; puede acompañarnos y puede llegar a reformarnos llevándonos a un anhelo de superación. Cuando el que lee descanse en la lectura, y goce con ella y con ella intensifique su vivir, entonces cabe admitir que ya tenemos un espíritu cultivado, entonces podemos creer que hemos sabido crear, con nuestras pobres tareas de la escuela, la posibilidad de un alma capaz de sentir con el sentir de los demás.

"Hemos acertado a poner en íntimo coloquio, en silencioso coloquio, al lector con el autor de lo leído." Ya podemos decir que sabe leer, porque sabe entrar y hace suyo y lo adentra en sí, cuando entiende, en lo leído, todo lo que el autor ha querido expresar.

Claro es que, para que la lectura silenciosa dé sus mejores frutos, la elección de libros, la selección de libros, es cosa primordial. En fondo, en forma, en tema, han de ser cuidadosamente elegidos. Y ciudadosamente graduados: el cuento bien escrito; el mito acertadamente buscado; la leyenda más interesante, la tradición mejor conservada... son motivos inagotables que llevan al miño a coger con ansia, a hojear, a meterse en lo hondo de la lectura, cuando ésta sabe ser, para él—y lo logra—, diversión, compañía y provecho.

El libro para el niño, para su lectura silenciosa, tiene que estar tan lejos de lo pueril, ligero o vano como de lo apelmazado, denso e indigesto. ¡Y qué enorme ventaja moral sería que no tuviera exceso de intención de moraleja! ¡Y qué bien que ésta fuera hallada espontáneamente por el pequeño lector, sin que el autor tuviera la preocupación de adelantarse a su hallazgo!

El secreto de toda la buena y bella eficacia de la labor de la escuela casi podrían encerrarse en una sola tarea: enseñar a leer. A leer bien. Dando a este adverbio toda la extensión y toda la intensidad que cabe admitir.

Goethe, en los últimos años de su vida, dijo: "Aprender a leer es la más difícil de las artes. Yo he consagrado ochenta años a este aprendizaje y no puedo decir que esté satisfecho".

#### BIBLIOGRAFIA

- M. MONTESCRI: Su método,
- O. Decrouv: La globalización en la ense-
- G. L. Anderbon: La lecture silencieuse.
  R. Dotterns v E. Margaratz: L'apprentisage de la lecture par la méthode globale.

## LA LECTURA SILENCIOSA

por M.ª RAQUEL PAYA IBARS Jefe de Departamento del C. E. D. O. D. E. P.

#### I. Concurro.

Des funciones principales alternan a través de los tiempos en lo que se entiende por "leer":

Traducción oral de signos gráficos; Comprender el sentido de un texto impreso.

Gray señala como fecha límite aproximada la de 1900—precisamente aquella en que empieza a difundirse y generalizarse la orientación didáctica de las escuelas nuevas.

La lectura sin comprensión produce en el niño tantos efectos negativos que debe ser desterrada de tal modo que el niño no tome contacto con ella (1).

La lectura—aun en el caso de comprender el sentido de un texto impreso—puede hacerse de dos modos:

- a) Lectura en alta voz, llamado cománmente "lectura oral", que es el proceso por el cual "el ojo descifra unidades, de las cuales la voz debe analizar y reproducir los elementos verbales separados y consecutivos. Se puede extraer la significación de un texto mediante la lectura en alta voz; pero la atención es solicitada a la vez por la idea, la pronunciación, el orden de las palabras y el anditorio, mientras la inteligencia debe entregarse a la vez a un proceso sintético—el que exiye la comprensión—y a un proceso analítico—el de leer propiamente en alta voz el fatiga hace que al leer en alta voz se difunine el significado, a veces no se comprenda. Siempre es más dificil profundisar, al menos en una sola lectura.
- b) Lectura silenciosa, por algunos la sola que merece el nonbre de comprensiva. Bien entendido que este tipo de lectura exige no ser acompañada ni por los movimientos de los labios. La lectura "cuchicheada" es lectura en alta vos. En la lectura silenciosa el lector "elabora conjuntos de pensamientos por la yuxtaposición de unidades de pensamientos de menor importancio. Es un proceso de sintesis" (3). El sujeto tiene la atención concentrada en un solo fin, no en varios. Por esto puede leer mejor y más de prisa que en la "oral". Pedríamos decir que esige aptitudes y sen procesos distintes.
- (1) Este proceso de leer sin entender nada ya era muy duro—y en parte quedaba justificado—cuando los niños aprendian a leer en latin y no en su lengua vernácula. Es curioso cómo cuenta un niño de una escuela monacal de principios del siglo IX esta experiencia: "La benóvola ayuda de mi Maestro y el estimulo personal me fueron impulsando... y al cabo de algunas semanas logré avanzar tanto que no solamente puede leer con cierta soltura lo que escribían en mi tablilla encerada, sino también el libro latino que me dieron. Por añadidura, entregóronme un libro en mi propio idioma, cuya lectura... me proporcionaba una cordial alegría. Porque yo iba leyendo y comprendiendo a la vez" (del diario de Walafrido Strabo, cit., pág. 109, Masara: Historia de la Pedagogía, Ed. Labor, 1935).
- (2 y 3) Anderson: La lectura silenciosa. Ed. La lectura. Espasa-Calpe, 1934, páginas. 63-4.

#### II. OBJETIVOS.

Al fomentar la enseñanza de la lectura comprensiva tenemos en cuenta que, de los múltiples fines que se asignan a la lectura, esta modalidad sola cubre los siguientes:

- ampliar el horizonte de los niños; — dar a su vida un sentido humano mayor
- dar a su vida un sentido humano mayor, enriqueciéndose con las experiencias de otros hombres;
- poder conocer lo que sucede en lugares distantes o ha sucedido en tiempos distintos el propio;



- ampliar el interés por su propio y progresivo conocumiento del mundo;
- hacer mejores sus actitudes ideales y normas de conducta;
- hacerles capaces de resolver por si mismos

   buscando ellos la información necesa ria—las dificultades que pueden surgírles
   personal o socialmente;
- aumentar su medio cultural;
- hacerles participes de las vivencias estéticas por el goso de leer;
- cultivar en ellos la capacidad de pensar y de expresar sus ideos;
- ayudarles a familiarisarse con los intereses, actividades y problemas de la comunidad (4).

Si la ensefianza de la lectura en nuestras escuelas primarias no logra cubrir, por lo menos, la mitad de estos objetivos podríamos decir que es seriamente deficiente. Realmente se puede en este case hacer lectores no alfabetizados.

#### III. TÉCNICAS DE ADQUISICIÓN.

La enseñanza y el aprendizaje de esta lectura inicialmente comprensiva exige;

1.º Que la escuela acepte los méta-

(4) GRAY: La ensefianza de la lectura y la bereitura. Unesco. París, 1957, pág. 152.

dos globales puros o, al menos, los que pudiésemos llamar semiglobales. Los primeros hacen el contenido más "asequible" por ser una frase completa. Reportan, en cambio, mayores dificultades en la elaboración del material, preparación técnica de los docentes, transición brusca de los sistemas en uso, etc. Los semiglobales parten de palabras con sentido. Bien entendido que no es una palabra inmediatamente cortada y recortada en el más prolijo análisis, que esto se diferencia poco de los métodos sintéticos tradicionales, ya que lleva al niño inmediatamente a trabajar como lector con un material sin sentido. Estas palabras pueden trabajarse hasta llegar a la identificación y composición con ellas de frases diversas. Cuando al componer estas frases y alternar las palabras el niño descubra la semejanza de principios, fines, centros, habrá llegado, por análisis, a la sílaba. Y en estos dos procesos nos hemos de detener bastante. Como el niño escribe al mismo tiempo que lee-globalmente también-por si mismo descubrirá la distinta forma de los distintos sonidos en las sílabas directas e inversas de una misma letra consonante en el quintuple juego vocálico. Y leerá por el gozo del descubrimiento, adivinando la palabra, ya que conoce el sentido, comprende globalmente el contenido.

2.º Que la escuela prepare al niño para la lectura. Antes se consideraba al niño como "cosa" y se le metía de pronto en las más arduas situaciones: sacar un diente sin haberle preparado; operar de amígdalas llevándole engafiado; ponerle una inyección por sorpresa. Ahora los psicólogos han encontrado que en muchos negativismos, en muchas crisis infantiles de oposición no había otra causa ni otro tratamiento que el contrario al camino seguido: preparar al niño, conseguir su colaboración, despertar en él sentimientos de seguirdad y no de miedo y abandono. De la misma manera para aprender a leer se requieren unas condiciones:

- un vocabulario del idioma hablodo que comprenda todas las palabras que se han de emplear en las primeras locciones de lectura y aquellas que son esenciales en las actividades afines a la enseñansa de la lecture:
- capacidad de expresar ideas con precisión, narrar una serie sencilla de algo sucedido o de cuentos;
- capacidad para usar algo sabido anteriermente cuando se le hacen preguntas nuevas o se le pide que resuelva cuestiones sencillas del vivir durio;
- capacidad de escuchar un relato con la suficiente atención para poder recordar detalles importantes por los que se la pregunte luego;
- capacidad para identificar formas visuales y soundos con suficiente exactitud para distinguir oral y gráficamente una palabra de otra:

- haber alcansado un grado de madures social y emocional que les permita participar sin inhibiciones molestas en las actividades colectivas:
- edaptación a los procedimientos escolares que les permita seguir las instrucciones que se den en la lectura;
- deseo poderoso de aprender a leer (1).
- 3.º Que se trabaje por etapas gradualmente escalonadas de tal manera que sea siempre posible la comprensión. El primer grupo de palabrasclave debe estar cuidadosamente seleccionado y motivado. Procúrese construir con ellas narraciones cortas, aprovechando el afán infantil de la repetición rítmica de palabras. Introdúzcanse gradual y lentamente palabras clave de tal modo que no se coloque al niño ante dificultades de lectura de poco uso: sílabas como trans, subs, etc., que no conviene anticipar. Cuando el niño interesado por muchas lecturas habituales encuentre dificultades de este tipo las resolverá pronto. Si se las anticipamos, es posible que le creemos una actitud negativa con respecto a la lectura que aumente sus inhibiciones, Sobre todo en los niños que tengan dificultades específicas para leer.
- 4.º Que la escuela use la lectura comprensiva. Si el trabajo escolar exige cada día ejercicios de lectura comprensiva que sirvan para despertar el interés y al mismo tiempo para demostrar su utilidad, el progreso será manifiesto.
- 5.º Que la escuela tenga en cuenta la madurez lectora, que no es idéntica, sino subjetiva. Cada niño lee en el momento de la madurez suya, ni antes
- (1) No es raro que Gray al insertar estas condiciones insista en los ejercicios preparatorios para la lectura que ayudan a adquirir
- la "situación necesaria". Son:

   un período diario de conversación en
  que se discutan acontecimientos recientes de
  interés o se hagan planes para el día;

   un período de "coleccionismo" en que
- un perfodo de "coleccionismo" en que cada niño trae objetos de interés y los muestra y describe a los compañeros;
- conversaciones sobre cuadros, actividades, etc., de dentro y fuera de la clase;
- ampliar y enriquecer, aprovechando las oportunidades diarias, la experiencia de los alumnos acerca del mundo social y físico en que viven;
- participar en juegos y actividades rítmicas que le proporcionan la ocasión de escuchar con atención, observar minuciosamente y desarrollar una buena coordinación motriz;
- modelado, recorte con tijera, pintar, trazar formas zobre el encerado, en cajas de arena, para desarrollar la coordinación manooio:
- ojo;
   escuchar cuentos y poemas, mirar cuadros en libros y discutir lo que se ha visto u oído, como medio de interesarles para la lectura;
- que se procure establecer relaciones cordiales y disminuir las tensiones emocionales que tanto perjudican;
- organizar sesiones y ofrecer oportunidades de lectura, libres del rigor escolar, en las que se muestre a los "pre-lectores" el interés de los signos que permiten conocer todo "aquello" que tan grato les resulta;

(Tomado conceptualmente de la pág. 160 de Gray, obra citada.)

- ni después, si el medio es apto. La precocidad para leer estimulada por el medio nos da traductores orales de signos gráficos, pero no lectores. Tal vez perturbados para toda lectura plena en momentos sucesivos. Existen multitud de pruebas para determinar la madurez lectora: tests ABC de Filho y otras muchas pruebas y ejercicios que pueden verse gráficamente reproducidos en un trabajo del doctor Fernández Huerta: "Maduración, disposición y preparación lectoras" (1).
- 6.º La comprobación periódica de la comprensión lectora. Conviene desde el principio hacer pruebas para comprobar si los niños comprenden lo que leen. Indicamos algunos medios de hacerlo y una nota hibliográfica adecuada:
- colocar frases en el encerado que supongan mandatos, órdenes de trabajo, noticias que exijan determinadas actitudes. Si los niños comprenden lo leído se comportarán correctamente;
- pedir a los niños la ejecución de signos que sólo pueden hecer cuando han comprendido el texto;
- construir frases con palabras en desorden. Supone una capacidad de comprensión de palabras clave y del posible sentido de las frases;
- leer textos con lagunas de palabras;
- completar frases con palabras libres;
   construir una composición breve con pie forzado; a base de palabras que forzo-
- samente han de entrar en el texto;
   resumir el sentido de una lectura;
- resumir el sentido de una lectura;
   preparar emisiones de radio sobre temas de los cuales pueden tener una información por lecturas;
- ción por lecturas;

   utilizar los recursos vitales de la comunidad: emisiones de radio, televisión; preyecciones de cine, dramatizaciones, actos públicos, prensa diaria o periódica, para despertar la lectura comprensiva;
- uso del diccionario, de las enciclopedías culturales, paτa abrir el campo de la comprensión;
- cuantos recursos eucuentre el Maestro. No puede olvidarse que el recurso máximo que proporcionamos a los alumnos en la escuela primaria es la lectura comprensiva y la expresión escrita. Con ellos puede aumentar autónomamente su cultura y su inserción en la comunidad.

La comprobación periódica necesaria para conocer el rendimiento y para la promoción de grado, o definitiva de la escolaridad puede hacerse por medio de tests de lectura silenciosa o pruebas objetivas que cada educador, o director de grupo, elabore a tal fin (1).

#### Conclusiones.

1.ª La lectura comprensiva debe ser buscada desde el primer momento, aun antes de aprender a leer, con los ejercicios de pre-lectura y de motivación para la misma.

(1) Revista Española de Pedagogla, número 30, abrilipinio de 1950, págs. 217-47.
(1) FERNÁNDEZ HUERTA: "Pruebas de lec-

(1) FREMANDEZ HURRTA: "Pruebas de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes", Revista Española de Pedagogía, número 49, enero-marzo de 1985, págs. 56-70. La Junta Nacional contra el Analfaberismo tiene editados "testa" de lectura silenciosa.

- 2.ª La lectura por el método semiglobal debe ser preferida por los docentes primarios si buscan lectura comprensiva.
- 3.º No se aprende a leer antes de un momento óptimo, que puede situarse en torno a los seis años de edad mental.
- 4.º También se lee cuando se conversa, se escucha, se expone. El diálogo es la mejor preparación para la lectura.
- 5.º La lectura silenciosa es la que el niño realiza cuando maneja prensa infantil. Puede utilizarse como recurso para conversaciones que sirvan de comprobación y al mismo tiempo de guía para futuras lecturas.
- 6.º Las aptitudes que requiere la lectura sileuciosa son distintas a la lectura oral. No conviene fomentar la segunda con evidente perjuicio de la primera, que es por excelencia el instrumento informativo para acrecentar la cultura.
- 7.º Los niños no deben ser forzados a leer silenciosamente siguiendo al que lee en alta voz. El tradicional "seguir el punto" produce serias interferencias en los lectores silenciosos, y mayores en los que son más diestros en la lectura. Convendría:
- motivar la lectura con unas palabras incltantes, como prólogo de la lectura que se va a realisar;
- encargar la lectura silenciose e cada niñe, y si hubiese un solo texto podrla utilisarse para la lectura expresiva en alta vos por el Maestro o por alguno de los mejores lectores;
- —preparar una conversación sobre: asunte, estilo, o simplemente palabras desconocidas — vocabulario nuevo.
- utilizar resúmenes o ilustraciones para el periódico mural, cuaderno de clase, archivo documental de la escuela.
- 8.º La lectura silenciosa es distinta que la en alta voz y debemos procurar cultivarlas de tal modo que no se haga exclusión de ninguna, aunque dando preferencia a la silenciosa.
- 9.ª La biblioteca escolar es un excelente recurso para este tipo de lectura. Como medio de comprobarlo se deben cruzar unas palabras sobre la información que el niño ha tomado. Una brevisima "entrevista".
- 10.º Cultivar el gusto por la lectura—sobre todo cuando el niño se entrega a la llamada "prensa infantil"—ofrece el peligro de la polarización en esta actividad, impidiendo al niño el ejercicio físico y el juego que le es tan necesario después de la escolaridad prolongada a la que está sometido.
- 11.º Los valores estéticos y morales de la lectura han de ser motivo de una guía a través de lecturas comentadas, de tal modo que el niño penetre gradualmente en el mensaje y en la forma poética de sus posibles lecturas en el futuro.

Generales.

Gray, W.: La enzellatica de la lectura y de escritura. Ed. Unesco. Paris, 1957, 324 págs.

Andreson, Gladte Lowe: Le lecture silon-ciosa. Espasa-Calpe, S. A., 166 pága.

Sobre lectura por el método global. Hundrix, Cu.: Cómo enseñor a leer por el método global. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1952, 83 págs.

Blanco y Sánchez, R.: El erte de la lecture, teoria y práctica. Madrid, 1927, 423 págs. SEGRES, J. E.: La enseñanza de la lectura por el mátodo global. Ed. Kapelusz. Bue-

nos Aires, 1950, 298 págs. Méthodes de lecture. Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'enzeignement de premier de-rogré. Ed. Bourrelier, Paris, 1952, 87 páginas.

FERNÁRDEZ HUERTA, J.: "Maduración, dispo-FERNANDEZ HUZZYA, J.: "Maduración, dispo-sición y preparación lectoras", Revista Ex-peñola de Pedagogía, múm. 30, abril-junio de 1950, págs. 217-47.

FERNÁNDEZ HUZZYA, J.: "Pruebas de lectura silenciosa por la interpretación de imáge-nes", Revista Espoñola de Pedagogía, nú-

mero 49, enero-marzo de 1955, págs. 56-70.

en los personajes con una arrolladora

realidad imitativa, con una invitación

a la acción, a la actividad, a la refe-

rencia personal. Es atrayente el teatro

Pero, además, tiene aspectos de atrac-

ción que le realzan: el vestuario, lumi-

notecnia, el movimiento, la música y

Es eminentemente formador o... de-

Cuando algunos movimiento políticos

han querido formar la mente de sus

pueblos conforme a unas ideas determi-

nadas-Alemania y Rusia-han acudido

al teatro para que les prestara su fuer-

za coercitiva. Bien que en ese momen-

to perdió gran parte de su valor ar-

Si todo esto es válido para el adulto,

El gran educador Juan Bosco utiliza

su teatro-Oratorio festivo-como me-

dio de atracción y formación de los mu-

chachos. "En toda casa de Educación

-dice-es necesario que se recite, por-

que éste es también un medio para

aprender a declamar, para aprender a

leer con sentido y porque sin esto pa-

rece que no se fuede vivir..." (1).

¿cuánto más lo será para el niño, más

Para él y para sus hijos es de tal categoria que no se puede comprender sin él una educación.

Un teatro bien orientado, educa el gusto, facilita el lenguaje y la expresión, disciplina el espíritu. cultiva el contacto social, enciende la llama del arte.

#### Dos aspectos frente al niño.

Pero cuidado al enjuiciar el valor educativo del teatro, porque hay una gran diferencia de:

el niño como espectador el niño como actor, y aun, en este último caso,

como actor individual o formando parte de una colectividad.

#### El niño espectador.

Germán Berdiales hace una distinción interesante: "el teatro infantil es una cosa y el teatro escolar, con el cual puede confundirsele, otra (2). El primero -sigue la cita-es espectáculo puramente artístico, aunque no le dañe alguna bien dosificada intención didáctica; el segundo es esencialmente aleccionador, si bien, por cierto, no le estorba, antes al contrario, lo vivifica, un soplo de arte puro".

Para mantener el teatro infantil artístico se necesitan medios cuantiosos y valores excepcionales técnicos y ar-Misticos.

Sólo entidades al servicio de una causa noble-no financiera-han podido llevar a la escena cuentos y relatos para nifios con una presentación de calidad artística. Son testigos de ello los públicos infantiles de Madrid, Barcelona, Pampiona, sobre todo en la época de Navidad.

Fuera de estos intentos hay poco teatro infantil que merezca la pena, porque tiene que estar más cuidado que el de los adultos en presentación, indumentaria y poesía, y porque a él han

(2) Joyas del Teatro infantil, prologo.

# LA DRAMATIZACION EN LA ESCUELA

en sí.

la palabra.

tístico.

formador. Es arrollador.

moldeable y receptivo.

por AURORA MEDINA Inspectora de Enseñanza Primaria

Es difícil hallar la medida exacta del valor educativo de la dramática en la edad escolar. Porque el espíritu infantil es vario y fluctuante, porque las condiciones de una dramática adecuada son raras, porque se ha escrito muy poco para niños y no hay donde seleccionar, porque la financiación de un teatro infantil digno es empresa ardua.

¿No podemos encontrar un rasgo de unidad a través de su vida escolar, un eje común que enhebre la diversidad de matices espirituales en el interés artistico infantil?

Ese hilo sutil es la fabulación y el mito, henchidos de una maravillosa sensibilidad para captar el bien y el mal -- "los buenos y los malos" -- en los acontecimientos y en las escenas-la necesidad plástica de realización y de visión, la imitación misma.

Valor educativo.

De ahi la fecundidad generosa del teatro en general cuando lleva en su seno una gran idea y se realiza de forma artística, porque su misma forma expresiva entraña tres condiciones de adherencia inigualable:

La intuición, la plasticidad, la actividad.

Desde el Teatro teológico calderoniano, donde "una verdad profunda-en frase de González Ruiz-, analizada y expuesta por filósofos y teólogos, cantada y dramatizada por los poetas y defendida en los campos de batalla del mundo por la sangre de los soldados\*, se abría paso y se hacía comentario popular hasta el teatro de Bernanos, Paul Claudel, Benavente o Anouilh, en que la inisinuación recrea un matiz para cada espectador, siempre encarna un poder arrebatador, que inclina a imitar, a realizar o a detestar, puesto que la idea va informando una lucha espléndida de sentimientos.

Y no sólo la idea informando un sentimiento, sino la idea temande cuerpe

(1) Memorias biográficas, tomo X, VIII, de la Pedagogia Social, de Don Bosco, por el P. Fierro.

GRAMATICA Y LENGUAJE

Señálense en buen hora los usos no conformes con el idioma correcta académico que teoriza la Gramática; pero no se cierren los ojos a la realidad, y la realidad, en este caso, es el uso, y el uso termina muchas veces por ser la lev.

Señalese de paso el grave error que se comete introduciendo rutinarios estudios teóricos gramuticales en la escuela. Hasta los catorce o los quince años no debe darse a los niños nociones gramaticales sistemáticas, so pena de la más absoluta ineficacia. La Gramática supone una serie de abstrac-ciones que no están al alcance de los niños de primera enseñanza, ni aun de los de segunda, hasta un cierto límite.

En cambio, lo que si es absolutamente necesario es que, tanto en unos como en otros, se sustituyan los estudios de Gramática con los de Lenguaje, hoy lamentablemente confundidos. En vez de una terminología gramatical incomprendida y fatigosa, ejarcicios de redacción y composición, gimnasia lingüística mucho más provechosa, que amplía el léxico de los escolares

y deserrolla sus facultades de expresión.

(Rafael Seco: Manual de Gramática española. Tomo I. Morfología.
C. I. A. P. Madrid, 1930, pág. 12.)

<sup>(\*)</sup> Teatro teológico español, B. A. C., pá-gina L.III. Nicolás González Ruje,

de prestar su firma nuestros mejores escritores o valerse de la savia inextinguible y rica del folklore popular y de nuestra inexhausta literatura clásica y moderna.

El príncipe que todo lo aprendió en los libros, Ganarse la vida, El nietecito, de Benavente; Primeras hazañas del Cid, de Berdiales; Caperucita Roja, por Juana de Ibarbourou; Rosas en la nieve, de Alicia Domínguez; Emmanuel, de Javier Vallejos, y los poemas, cuentos y romances populares escenificados, son muestras de lo que puede ser un Teatro Infantil.

En todo caso ha de prepararse de antemano al pequeño espectador para sacar el mayor fruto de este teatro, porque en él no importa la sorpresa de la solución.

#### El teatro de titeres.

El segundo aspecto del niño como espectador está más cerca de nuestro pequeño: es el teatro de títeres, curritos o guiñol. En este tipo de teatro, más al alcance también de cualquier entidad educativa, el niño vibra, porque se incorpora a los muñecos, porque vive el mito y la fantasía que los mufiecos realizan, porque está más cerca de su psicología, de sus intereses. El titere es el único humor que entiende el pequeño. Es de tan honda huella formadora que no debería faltar en ninguna escuela de niños, sobre todo si son pequeños. El repertorio de bellas obras es abundante con la simpática modalidad de poder hacer referencia a las situaciones actuales de los niños con una palabra alusiva, con una llamada del protagonista. El pequeño se incorpora absolutamente al guiñol. Ha de triunfar el protagonista siempre, y ha de sucumbir el malo.

Son los títeres—dice Angeles Gasset—"la moraleja plástica y accionada, la que puede llegar al niño con grandes posibilidades de fijación, la que está dentro de esa mezcla de lo real y de lo imaginativo, que es el mundo donde de hecho está inmerso el ser infantil".

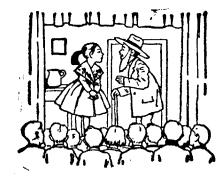
"El gran poder de sugestión del mufieco animado, de aquellos personajes que se van haciendo familiares—cuando buenos, queridos; cuando malos, odiados—es de una eficacia incalculable" (3).

Y hay bellas producciones españolas y extranjeras para ser representadas por adultos para los niños, y hasta por los mismos niños.

Bastarían pocos elementos para comenzar: una embocadura de teatro con su cortina, tres o cuatro muñecos característicos, otros tantos elementos efectistas; el dragón y la bruja no deben faltar; tampoco el hada, algún castillo, efectos de luz y un poco de imaginación y gracia.

#### El niño como actor.

Al transformarse el niño de espectador en actor gana en unos aspectos y pierde en otros, porque la unidad del conjunto al ser él parte, se le escapa y en la repetición se desvanece el misterio de la tramoya, el niño no goza cuando actúa, porque el temor anda mezclado en la escena. En cambio, el dominio de sí, la adquisición del estilo en la declamación, las inhibiciones necesarias para el conjunto, disciplinan el espíritu, enriquecen el vocabulario, sua-yizan sus modales.



En este caso el director de escena lo será todo y de él dependerá el fruto educativo, porque habrá de atender tanto a la parte poética del conjunto como a prevenir cualquier orgullosa desviación de los protagonistas.

Criterios de selección para los piezas. Se distinguen en el niño perfectamente cuatro etapas:

animista,

maravillosa,

fantástico-realista, con la aventura y el héroe, por lo que del mismo modo podría llamarse heroica, y

sentimental y artística.

Las cuales coinciden, siempre interfiriéndose, más o menos con los cuatro a seis, ocho, diez y doce años, y a ellas ha de referirse todo educador que pretenda calar el alma infantil con la dramática.

Teniendo en cuenta estas cuatro etapas artísticas, la selección se hará siguiendo este cañamazo de intereses infantiles, de tal modo que la pieza artística pueda satisfacer los intereses de
unos y otros, haciendo que en ella haya
elementos, escenas o personajes que
puedan ser captados por todos los nifios o más fundamentalmente por aquellos a quienes va dirigida.

Respecto a la forma.—Valor artístico indiscutible, para lo que se emplearán únicamente firmas consagradas ya por el arte o fragmentos de nuestro folklore, escenificando cuentos, romances, juegos mímico-ritmicos, fragmentos de zarzuelas, poesías.

Respecto al fondo.—Un motivo infantil, sencillo, breve, simple, con unidad de fondo y forma, aunque no sean precisas para el niño las clásicas de espacio y tiempo. Han de estar bien definidos los tipos, porque ellos buscarán inmediatamente "el bueno y el malo" y ha de verse clara la lucha que encarna la condición intrínseca del bien y del mal.

#### Metodología.

Conocida, tratada y gustada por el educador nuestra gran riqueza literaria y conocido el espíritu infantil, es sencillo seleccionar y dar a cada uno lo que corresponda a su edad. Pero en todo caso el espíritu del niñó está abierto desde muy pequeño a la dramática.

Le gusta disfrazarse y aparecer como otro personaje, le gusta interpretar. Es el momento en que el educador traza su plan comenzando por escenas sencillas.

#### Juegos dramáticos.

Mejor rítmicos, imitando animales, como el de la rana, los conejos, el caballo, la gallina ciega.

Juegos populares dramatizados:

"Las cuatro esquinas",

"Justicias y ladrones",

"San Miguel y el diablo".

Las canciones de corro dramatizadas:

"Yo soy la viudita",

"El conde de Cabra",

"Las hijas del rey moro".

#### El quiñol.

A cualquier edad si se adaptan las piezas a ellas, según los eriterios expuestos.

#### Escenificaciones.

De romances:

"El conde Olinos", "Doña Alda", "El Cid".

#### De cuentos:

"Caperucita", "Blancanieves", "Pulgarcito".

De poesias.

De fábulas.

#### Teatro propiamente dicho.

Los niños acostumbrados a presenciar e interpretar el tipo de teatro anterior están en inmejorables condiciones para gustar un teatro más complejo, tal vez simbólico, pero tanto en un caso como en otro ha de preceder una auténtica ilamada al buen gusto de los actores cuando han de interpretarlo y la poesía y ritmo de la pieza en general cuando han de ser espectadores.

<sup>(3)</sup> Prólogo de Titeres con cabesa, de Angeles Gasset, Aguilar,

#### BIBLIOGRAFIA PARA REPRESENTACIONES

Iovas del Teatro Infantil (doce farsas). de GERMAN BERDIALES, Hachette, Buenos Aires. [Arriba el telon! (cuentos), de Graman Ben-DIALES, Hachette, Buenos Aires.

El alegre folklore de los niños, de Gurnan BERDIALES, Hachette, Buenos Aires.

Retablo divino, de GERMAN BERDIALES. Hachette. Buenos Aires.

Plor nueva de romances viejos, de Manim-paz Pidal. Parsas para guiñol, de Gancia Lonca, en co-

laboración con FALLA.

Titeres con cabers, por Angulus Gasser. Aguilar,

Titeres y marionetas (cinco forsas), por Su-BASTIÁN GASCH, Argós, Barcelona.

Teatro de titeres, por Angel, Ecuanique. Teatro de titanes, Revista de la Escuele del Mar de Barcelona, mayo de 1955.

El principe que todo lo aprendió en los libres, de JACINTO BENAVENTE.

El nietecito, de Jacinto Benavente. Ganarse la vida, de Jacinto Benavente. Trilogia infantil (teatro para niñon), Rat-munho Susazta, Ed. Gómez, Pamplona. Ca-perucita, La Cenicienta, Paiyarcuo, Emmanuel.

Pastoral de Navidad, Belén, de Janero XA-VIER VALLEJOS. Ed. Alonso, 1442. Madrid. Retabillo de Navidad, de Ximena Manendaz PIDAL.

#### Repertorios de documentacións

#### COLECCION RIVADENEVRA

Obras compeitas de Benavente. Aguilar. Tentro Te Teologico Español (dos tomos).

Cancionero de Navidad, de Abolio Maillo. Crisol, Aguilar.

Suma poética, l'EMÁN. B. A. C.

Piceas teutrales cortas, T V y TVI, Julian Martinez, C. S. I. C. Giochi ritmici e danzati. La Scuola-Infanzia e

Educazione. Poesias completas, GABRIELA MISTRAL. Agui-

Obra escogida de Rabindranok Tagore. Aguilar.

# BUSQUEDA DE LA ESCRITURA MAS LEGIBLE

#### por JOSE FERNANDEZ HUERTA

Secretario del C. E. D. O. D. E. P.

Yo me disculpo. A última hora paso a ser un sustituto cuando ya había desempeñado mi papel en este número extraordinario.

Yo me disculpo. Otra vez, sin la continuidad del que se dedica a un solo aspecto, vuelvo a enfrentarme con la Didáctica de la escritura.

Yo me disculpo. No aporto nuevas conclusiones experimentales ni puedo asegurar que mi grafía haya mejorado.

Yo me disculpo. Dispongo de tan pequeño número de páginas que ni puedo intentar ofrecer un resumen sazonado de mis otros trabajos.

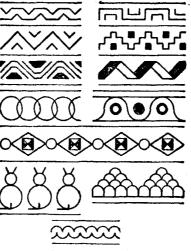
#### Integración del proceso escribano.

Una de las actividades en las que la armonía unitaria del hombre se manifiesta con mayor claridad es en la escritura. Las grafías de la persona en situación de escribir son un resultado de la coordinación motora, por un lado, y de la proyección mental, por otro-

Mientras unos se dejan dominar por la pluma u otro instrumento otros dominan el cálamo o el estilete. El agarrotamiento de muchas manos al escribir no significa que exista un agarrotamiento mental, pero sí que la persona concede a dicho acto un valor que no tiene o que dicho sujeto es impotente para vencer hábitos de crispación adquiridos por una iniciación prematura en la actividad escritora.

La grafología, como ensayo interpretativo de los productos humanos, no ha logrado rango científico, pero sus soluciones tienen atisbos esclarecedores.

Y en este proceso integrador encuentro que la claridad mental y la sinceridad humanas tienen su correlato en la legibilidad gráfica y en la uniformidad de las grafías. Busquemos la claridad mental y, simultáneamente, busquemos la legibilidad gráfica. Mediante el cultivo de la primera demostraremos una gran preocupación socio-



Grecas preparatorias

pedagógica; mediante el cultivo de la segunda demostraremos que nuestra preocupación por el "otro", por el que va a leer nuestro escrito, es una preocupación de amistad.

Pero no pretendamos exigir una perfecta coligación. ¿Quién sería capaz de afirmar que existe una correlación perfecta entre elaridad mental y claridad expositiva? Muchas veces por deficiencias de indole más corporal que espiritual a una mente clara le corresponde un modelo expresivo menos claro, y a una gran fuerza mental le corresponden unos grafismos casi ilegibles.

#### ESTADIOS DE APRENDIZAJE.

La complejidad de músculos y movimientos es tal que no merece la pena que nos refiramos a ellos cuando nuestro objetivo es la legibilidad. Escribimos para que los demás nos entiendan y la comprensión de los otros depende primeramente de la posibilidad de que las grafías sean señales verdaderas prontamente diferenciables. Sólo cuando hemos reconocido los signos de una palabra o de una frase es cuando estamos en disposición de comprender el significado. La legibilidad es siempre anterior a la lecturabilidad. El reconocimiento de los signos gráficos es previo al entendimiento de lo escrito.

a) Estadio de preparación.-Este estadio corresponde al momento predispositivo del aprendizaje. Durante él el niño es inepto para escribir signos lingüísticos, aunque puede ser apto para diferenciarlos, sin retenerlos, o para realizar movimientos más bastos que pongan en juego algunos de los músculos que intervendrán en el acto escrihano.

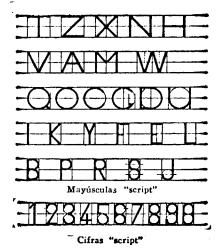
Anecdóticamente ya un niño muy pequeño afirma haber escrito porque ha trazado rayas sobre un papel. Psicológicamente el niño no atraviesa la barrera de la predisposición hasta que no estima las dificultades del escribir. hasta que no intenta reproducir algún signo lingüístico y advierte las complicaciones.

Todo el programa preparatorio se apoya en habilidades motoras, discriminaciones visuales, perfeccionamiento de los fondos lingüístico e instructivo. etc.

Mas lo que nos importa es el estile que debe regir la preparación cuando vamos en busca de la legibilidad. Los ejercicios motores deben ser dactilares al principio (pintura con el dedo) por sus valores profundos y por la menor interferencia con hábitos posteriores de escritura. Los instrumentos que se utilicen han de ser livianos para evitar los agarrotamientos, siendo preferible el pincel a cualquier otro. Con el pincel se logran movimientos de músculos pequeños que más tarde transferirán a la escritura.

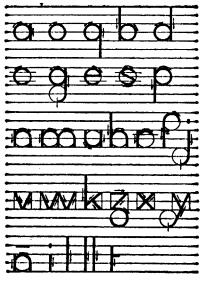
Los dibujos a realizar por los niños serán fundamentalmente de composición libre, pero se fomentarán los que llevan el trazado de líneas regulares: horizontales, verticales y circulos junto a bisectrices de ángulo recto con un lado horizontal. Las grecas, que se colocarán después a base de colores primarios, abundarán. Para mejor comprensión ofrezco algunos ejemplos en las primeras figuras.

Otros ejercicios propios del párvulo: marcado y trazado en el aire de líneas y contornos, gimnasia rítmica, historias gráficas y trazado manual, moderias gráficas y trazados y trazad



lado en tiza, arcilla o plastilina, recortes, etc., corresponden a cualquier iniciación a la escritura sin preocuparse demasiado del enfoque hacia la legibilidad ni del deslizamiento armónico de la mano al escribir.

b) Estadio de iniciación.—Todos saben que este estadio sólo se puede realizar cuando ha emergido la constelación de aptitudes necesarias para la retención y evocación de las imágenes de las grafías tanto visuales como motoras. Esta exigencia de imágenes visuales y motoras coloca a la escritura como actividad escolar que emerge más tardíamente que la lectura. No obstante, se han intentado antes los ejercicios de escritura que los de lectura, sin advertir que por tales intentos se han producido muchos agarrotamientos o crispaciones escribanas. Los útiles



Minúsculas "script"

duros exigen tal esfuerzo que, además de las posibles deformaciones de la mano, se produce una hipertensión muscular que se transforma en movimientos más bruscos. Sin embargo, sería impopular la propuesta de una enseñanza de la escritura posterior a la de la lectura. Todos (padres y Macstros) prefieren la simultaneidad del aprendizaje. Los padres porque les parece lo natural, los Macstros porque mientras los niños se dedican a la escritura disponen de un tiempo que pueden conceder a otras actividades escolares con sujetos distintos.

Si acepto la simultaneidad no es, pues, como consecuencia científica, sino como reconocimiento de una situación. Por ello quiero hacer notar a todos los que enseñan la escritura la conveniencia de que el niño no copie en su cuaderno mientras el Maestro lo hace en la pizarra. Es mucho mejor la atención directa para captar el modo de escribir y la seguridad del profesor.

Ahora bien, me he declarado defensor de la legibilidad. También mantengo la superioridad de la lectura sobre la escritura en los primeros años de vida escolar del niño. En consecuencia, he de proponer la utilización de un método que favorezca la legibilidad de lo escrito y ayude a los escolares en la iniciación lectora.

Este método, ideado por especialistas ingleses, se caracteriza por la utilización de letras compuestas por los rasgos más simples que se pueden obtener. Emplea solamente líneas horizontales, verticales y oblicuas con inclinación de 45°, junto a circunferencias y arcos de circunferencia. Cuando la letra script (que así se ha denominado esta forma de letra, muy similar a la que en artes gráficas se denomina "futura") es pura renuncia a todo rasgo superfluo y a las curvas que no sean dependientes de un solo punto geométrico.

En los modelos que acompañan a este pequeño trabajo se pueden captar ciertas formas de escritura script junto a la dirección del movimiento escribano indicada por la flecha en las minúsculas y al punto de arranque de cada letra. Por que en la letra script, no lo hemos de olvidar, el mayor número de errores se encuentra en la formación de las letras.

Para favorecer la comprensión de su uso las ofrezco, de acuerdo con una de las corrientes, dentro de un cuádruple pautado. En algunas de las letras se hace ver la circunferencia completa por continuación en un trazo más fino de la misma letra.

La superioridad de la letra script sobre las demás (de las cuales ofrezco ejemplos correspondientes a las denominadas inglesa, filiforme, redondilla, y Sutterlin) es patente en cuanto estudiamos el número de cambios de dirección a que hemos de someter nuestros músculos conforme utilicemos dichas formas o las otras.

Experimentalmente se ha comprobado que la letra "script" es mucho más legible que la cursiva y que favorece

El fuerte temporal derribó numerosos El fuerte temporal derribó numerosos

Tipos de cursiva inclinada

el aprendizaje de la lectura. Mas ahora, de un modo sumario, quiero señalar algunas de sus ventajas: no necesita gran concentración de la atención para ser aprendida; no precisa ejercicios especiales para favorecer los ajustes mecánicos; los movimientos son más fáciles; la unidad del movimiento es más corta; la fatiga es menor que en cursiva, por exigir menor coordinación motora; reduce el esfuerzo visual y los problemas de lateralidad; es más fácil de enseñar; es más fácil de evaluar y autoevaluar; es de mejor apariencia estética; es más simple; posee superior valor de transferencia y mayor estabilidad; tiende a producir menos inversiones de forma; es superior a otros tipos en la escuela rural. Las desventajas las intentaremos reducir en las aclaraciones posteriores.

Para hacer ver alguna de las ventajas ofrezco a continuación muestras de escritura script conseguidas con niñas de las edades que se indican.

Los puntos a que más se ha de atender serán los espacios interliterales y los espacios interléxicos junto a la forma de la letra. En los muy pequeños es fácil que las letras pertenecientes a una palabra se separen más de lo normal o que letras pertenecientes a dos

El fuerte temporal Decribó numerosos El fuerte temporal derribó numerosos

Tipos verticales.

palabras se fundan como si fuese una sola. Es cierto que este error aparece en todos los tipos de letras por falta de madurez lingüística general, pero adquiere notoriedad en la script.

c) Estadio de progreso rápido.—El

avance de los alumnos una vez dominadas las grafías es muy veloz. La vacilación propia de la emergencia tiende a desaparecer con bastante celeridad, aunque sea en la escritura en la materia en que este adelanto no se capta tan bien como en otras. Por este estadio se llega a alcanzar el momento crítico o situación en la que podemos considerar como vencidas todas las dificultades propias del escribir.

Desde la legibilidad he de hacer unas indicaciones. El progreso rápido casi siempre se caracteriza por aumentos en la velocidad de escritura a costa

Otoro estadon del año el Verano y el Invierno En Otono helpe de les arboles 4 se millos se siembran las

Radrid 4 de Betubre de 1,959 Il primer dia cres tos angetes gla luz El sequado dia cres el firma-

Seis años, seis meses

mento. e cielo. Il tercer die separo las agua as de la lierra,

Siete afios

de pérdida de la regularidad y de la legibilidad.

Luego este progreso rápido nos preocupa no por lo que supone la seguridad en los movimientos al lograr una mayor armonía deslizante por la mayor perfección de los sistemas articulatorio y muscular, sino por el paso hacia lo ilegible.

¿Cómo conservar la máxima legibilidad dentro de la script? Dos son las posturas ante esta interrogante: a) Defender la script durante toda la escolaridad por ser más fácil de recordar y reproducir cuando no se superaron los estudios primarios; b) Defender el tránsito de la script a cursiva a través de una script impura, como lo es la inclinada, o por paso a letra vertical ligada. Las dos actitudes son valiosas y no hay estudios definitivos sobre la superioridad de una de las dos soluciones. Cada Maestro puede optar, aunque haya una ligera superioridad en la primera de las dos.

De todos modos, la preocupación magistral se centrará en el logro de una letra clara que pueda ser leida fácilmente por cualquier lector. Para conseguirlo el Maestro orientará a los alumnos hacia una forma de letra con trazos regulares o uniformes dentro de la familia script, es decir, con grafías de la mayor semejanza a la script vertical o a la script ligeramente inclinada y ya elipsoidal. La forma debe mantenerse porque se logran mayor claridad y legibilidad. La exigencia de escritura con letras ligadas en cada palabra o con letras sueltas que mantienen la separación proporcional correspondiente no me preocupa ahora, por ser una cuestión trivial, en cierto modo.

Ya en esta etapa se debe atender a los aspectos correctivos para evitar las numerosas desviaciones o irregularidades en la escritura, que suelen convertirse en hábitos deformadores. Pero, desde la motivación, no se debe torturar a los niños con ejercicios que supongan una perfección escribana para la que no están dispuestos dado su deficiente dominio del sistema neuromuscular.

4) Estadio de perfeccionamiento,-No constituía mi objetivo actual dedicarme al estudio de esta etapa, que supone el logro de la madurez crítica, pero es necesario me refiera a él para terminar este boceto.

Este estadio se liga con el anterior a través de la preocupación diagnóstica. Cada Maestro ha de observar la perfección lograda por sus discipulos al formar las letras del alfabeto. Atenderá, sobre todo, a las que, además de ser muy frecuentes, suelen escribirse mal: a, e, r, t. Con la rectificación de estas letras la escritura se mejora en un porcentaje considerable.

La didáctica actual no abandona su

perspectiva dinámica ni cuando se fija sobre la escritura. Así, llena de naturalidad, procura evitar todo ejercicio capaz de producir una escisión mental, por pequeña que sea, si no se ha previsto que tal partición no signifique un sistema incoativo de lograr una integración más amplia. Se abandona todo ejercicio que ponga a los alumnos en dos o tres situaciones escolares diversas. ¿Es lícito admitir la existencia de "cuadernos en sucio", "cuadernos en limpio" y "cuadernos especiales de escritura"? Esto es distinto a cuadernos de notas y cuadernos sistemáticos. Los "cuadernos en sucio, limpio y especiales" vienen a suponer una especie de ascenso en la intencionalidad discente que pasa de lo prácticamente ilegible a lo muy legible y a lo caligráfico.

Toda escritura se hará con sentido funcional. Escribir cada día con más rapidez, pero sin perder legibilidad.

En ningún caso se dedicará el tiempo escolar a los llamados ejercicios caligráficos. Caben variantes caligráficas para corregir las formas de letras que no estén bien logradas. Sólo en estos casos, y de modo parcial, es legítimo utilizar cuadernos de caligrafía.

#### BIBLIOGRAFIA

Dottagna, R.: La ensefianza de la escritura. Espasa-Calpe, Madrid, 1934.
Dorrams, R.: Escritura "script". Kapeluaz.
Buenos Aires, 1950.

Frankadaz Hurra, J.: Escriture (Didáctice y escala gráfica). C. S. I. C. Madrid, 1950.

PERRÁNDEZ HUERTA, J.: Escala gráfica. C. S. I. C. Madrid, 1952. FERRÁNDEZ HUERTA, J.: "Aprendizaje de la escritura", Bordón, núm. 33, 1953, páginas 40-50.

FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "La escritura "script" base de la iniciación escribana", Bordón, número 42, 1954, págs. 93-103.

#### LA ORACION GRAMATICAL

La forma usual y que desde hace mucho tiempo se considera como el tipo de la enunciación, es un conjunto formado por varios términos:

- a) Un ser, una cosa, una idea, de que se habla;
- b) Le que es o lo que hace este ser, esta cosa, esta idea.

Ejemplo: Pedro duerme; la máquina zumba; el tiempo está amenazador.

Esta enunciación puede completarse con tres términos, Así, hablando del agua, se dirá: el agua está fresca. Hay aquí un nombre, el agua, que es el sujeto; también un verbo, es, y un atributo, fresca. Pueden bastar sólo dos términos, como en: el agua refresca. En ocasiones no hay más que una sola palabra: Avanzad.

Esto es lo que en Lógica o en Gramática se llama oración. No hay ningún inconveniente en conservar el nombre y la cosa, ya que no pre-tendemos reducirlo todo a este esquema, como ocurría antaño. El detendemos reducirlo todo a este esquema, como ocurria antano. El defecto del viejo análisis era suplir, imaginar, deformar sin ningún respeto la realidad del lenguaje, para volver siempre a la trinidad lógica: sujeto, verbo, atributo. El habla era explicado mediante El es hablante. Escuchad, por sed escuchantes o escuchadores. La era de estas locuras ha pasado. No tenemos ningún derecho a traducir ¡Obedeced!, por ¡Sed obedientes!, ni Carlos pasa, por Carlos es pasante. Sed obedientes no tiene en modo alguno el mismo sentido que ¡Obedeced!...

La primera regla que los Maestros deben imponerse, si quieren im-

La primera regla que los Maestros deben imponerse, si quieren imponer las otras a los niños, consiste en respetar el lenguaje real, la ver-

dad del lenguaje.

(Ferdinad Brunot: La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français. Troisième edition revue. Deuxième tirage. Paris. Masson et Cie., Editeur, 1953, pág. 10.)

# DE LA COMPOSICION ORAL A LA COM-POSICION ESCRITA

(De la usaturia a la reducción.)

por CAROLINA SOLER
Juspectura de Enseñanza Primaria

El subtitulo parece desproporcionado y nada conveniente para la escuela. Pero, si paramos a pensar que es la oratoria, el bien expresarse por medio de la palabra, se comprende que su enseñanza sea necesaria, acaso más necesaria, que el bien expresarse por escrito. Pues en las relaciones cotidianas de las personas hablamos y no escritios de redactamos.

Así vamos a enfocar nuestro tema, porque todos deberíamos saber explicar algo que vimos, oímos o trimos; deberíamos saber exponer nuestros propios juicios, es decir, lo que pensamos, en un determinado momento, de las cosas leídas, oídas o vistas, y, por fin, deberíamos saber comunicar a los demás lo que sentimos dentro de nosotros mismos ante lo bueno y lo bello.

Todo esto sólo podremos hacerlo si tenemos a mano, en la boca, la palabra adecuada, se hablamos dien.

Y HADLAR BIEN es lo que hace faita enseñar, ya que todos ven, piensan y sienten ante la vida que pasa con nosotros y en nosotros.

De aquí la importancia de la composición Hablada, que llamamos aquí oratoria, quizá con demasiada ampulosidad; de la declamación, de la lectura interpretada, yendo de mayor a menor, en la enseñanza de la lengua dentro de la Escuela primaria.

Porque nadie puede escribir bien si primero no habla bien. Y nos referimos a la propuedad en las palabras más que a su pronunciación.

Lo que vamos a exponer es hijo de la experiencia. Pero no quiere ser ni algo definitivo, ni algo prodigioso que nunca se haya dicho. Siempre pensamos que la practica y la sencillez son las dos cosas imprescindibles en la enseñanza. Dónde no hay que buscar grandes cosas, dónde hay que buscar buenas cosas útiles para la mayoría.

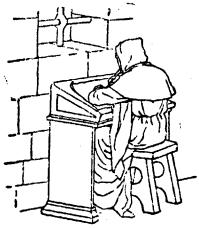
Esa mayoría, en este caso que tratamos, posee un vocabulario muy pobre, porque, en general, no tienen fijado con propiedad el nombre al objeto y, con una sola palabra, se engloban cosas parecidas de forma y uso, pero no totalmente iguales. Y, así, acortaron su vocabulario prodigiosamente, produciendo un hondo confusionismo en lo que vamos a llamar desde ahora conposición oral.

Tenemos la pretensión, exagerada quizá, pero comprobada por nuestra ex-

periencia en la enseñanza de la LENGUA, de que todos los niños comprendidos en la edad escolar, deade los seis años, por tanto, son capaces de formarse un pequeño Diccionario con las palabras desconocidas que van encontrando en la lectura diaria y en la diaria conversación que surge al trabajar sobre las otras materias del programa. Ya que la enseñanza de la LENGUA tiene que hacerse a lo largo de toda la vida escolar.

Y en esto estamos todos de acuerdo hace mucho tiempo.

Así, pues, sea nuestra primera preocupación la enseñanza de un vocabulanio, fijado, además, en un diccionario,



que dictamos o hacemos copiar del encerado, según la edad y los conocimientos de nuestros alumnos. Diccionario que se irá ampliando y complicando a medida que avancemos en la enseñanza, hasta poder poner en manos de los niños el verdadero Diccionario de la Lengua, donde consultar todas las dudas, tantas veces como sea necesario. Porque la palabra adecuada no se fija en poco tiempo. Hace falta mucha paciencia y mucha constancia.

Como consecuencia de la formación de este vocabulario-diccionario personal, las lecturas de nuestros niños deben ser racionales y graduadas, complicando su lenguaje, ampliándolo mejor dicho, a medida que nuestros alumnos crecen en sabiduría.

Tan malo es que un muchacho o una niña de doce años lea cuentos de HADAS, llenos de animales parlantes y metamorfosis maravillosas, como que un niño de GRADO ELEMENTAL intente descifrar el lenguaje localista de un trozo de novela argentina. Y conste que no hay exageración alguna en esta afirma-

ción, aunque no se dé el título de tal libro de Lectura ni el nombre de la Casa Editorial que lo ha publicado.

Necesitamos, pues, libros adecuados, graduados con todo cuidado para conseguir, en el último período escolar, que sea gustano el Quijote en su total dimensión literaria y humana.

Estamos oyendo la pregunta:

-- ¿Dónde están esos libros? Y, sobre todo, ¿están, si existen, al alcance de la escuela?

No queremos que este escrito sirva de propaganda a nadie. Pero estamos dispuestos a contestar, particularmente, a todos los que quieran hacer una consulta sobre cuáles son los más interesantes y los mejor realizados.

Estamos, así, en el primer escalón que conducirá a nuestros niños a conseguir alcanzar la composición orat.

ENTIENDEN LO QUE LEEN. Pero deben resumirlo en pocas palabras. He aqui su primer escollo. Porque el niño no concreta, no sintetiza. Habla y habla. Y deja lo más interesante sin decir. Se le escapa el ARGUMENTO de su lectura.

El Maestro debe ayudarle. Pide que le digan, en muy pocas palabras, lo que ha sido leído. Y cuenta las palabras empleadas por cada uno. Gana el que emplee menos, sin olvidar lo esencial.

Entonces se puede dictar esta explicación-piloto a toda la clase. O se escribe en el encerado para que la copien todos. Es el premio al ganador.

En poco tiempo se consiguen maravillas. Pero es una labor de todos los días. Y debe hacerse con todos los grados, aunque parezca inútil y se picase que el tiempo es necesario para hacer otras cosas.

Ahora estamos trabajando con los niños del Grado elemental, en su cicuo primero, niños de seis y siete años. Y necesitamos insistir en este trabajo durante todo el primer trimestre del Curso. Tiempo necesario para acabar la lectura del libro que estamos usando.

Los niños habrán hecho, durante este tiempo, LECTURA CORAL, LECTURA DIALOGADA y habrán RECITADO posías apropiadas.

Hemos procurado que venzan su timidez y que hablen cuando se les pregunte y que cuenten lo que han leído y que representen lo que se ha leído.

El SEGUNDO TRIMESTRE se inicia con más ambiciosos deseos, puesto que se trata de que expliquen lo que han visto o lo que han oído en un determinado momento. El mismo para todos, si puede ser. Es decir: qué ha dicho el Maestro o qué cosas ha enseñado.

Aún se trata de RESUMIR, de buscar el meollo del asunto, dejando a un lado lo inútil, los adornos, lo que substancial. Porque sólo del resumen claro podremos pasar a la REDACCIÓN clara, a la COMPOSICIÓN HABLADA Y ESCRITA. Sin gastar palabras, ni tinta, ni papel de más.

Hemos trabajado estos meses sobre lo que el niño ha leido, ha oido, o ha visto.

Empezaremos el TERCER TRIMESTRE desarrollando en nuestros niños la sacilidad de contar lo que prensa sobre un tema dado (así le enseñaremos a razonar) o lo que siente ante un becho ocurrido (y así encauzaremos el recto criterio de la clase).

Los temas serán ocasionales. Del momento. Apasionados también.

Y sólo se trata de que el tema esté al alcance de la inteligencia de los más y que lo puedan comprender en su totalidad. Y, sobre todo, que puedan ha-

Si, es necesario que los niños hablen en la escuela. Que pregunten, que cuenten, que comenten. Es necesario que se sientan interesantes.

Y, lay del Maestro a quien no intesen sus niños!

Hemos llegado, pues, a hacer hablar al niño sobre una frase sugerida, sobre una pregunta hecha, sobre un punto concreto.

Del tema sugerido primero-sobre Lo QUE PIENSA EL NIÑO DEL HECHO OCURRIpo-se toma la respuesta más acertada, el raciocinio mejor expresado (no hay que olvidar que estamos tratando de conseguir de nuestros alumnos una composición oral lo más perfecta posible) y la dictamos o la hacemos copiar del encerado.

Todo elementalísimo, claro está. Pero hay que hacerlo todos los días. Sin cansancio. Con amenidad. Con unidad dentro de lo vario.

En el primer trimestre del segundo CICLO de este GRADO ELEMENTAL con nifios de ocho y nueve años (y téngase en cuenta que dentro del GRADO ELEMEN-TAL los alumnos de seis y siete años constituyen un todo casi homogenéo, como los de ocho y nueve forman entre sí dos eslabones muy semejantes en la vida escolar, y por eso los agrupamos así) volveremos a recorrer este camino hecho el curso anterior, es decir, volverán a concretar de palabra y a explicar su pensamiento y a expresar su sentimiento ORALMENTE.

Entonces, sin prisa, y sin abandonar la composición oral, nunca más, se pasará a escribir sobre el cuaderno lo que antes se dijo, ya entrados de lleno en el segundo trimestre del curso. Primero sintetizando, usando de las menos palabras posibles, diciendo, por escrito, lo que se ha leído, lo que se ha visto, lo que se oyó.

Después, y siempre por escrito, exponiendo lo que se piensa o lo que se siente, sin frases superfluas ni conceptos obscuros. Usando del lenguaje tal

Ordenando lo que va dicho, desarrollaremos en nuestra etapa escolar:

- 1.º Lectura vocabulario diccionario.
  - 2.º Lectura coral y dialogada.
- 3.º Declamación de buchas y sencillas poesías (dejemos en la paz del olvido a los que adaptaron fábulas clásicas, a los poetas de abanico y cotillón, a los autores de malas aleluyas, porque lo Historia de la Literatura es un verdadero tesoro de belleza).
- 1.º Resumen oral de cosas leidas. oidas y vistas, de juicios y de sentimientos.
- 5.º Composición oral sobre temas sugeridos por el Muestro o por las circunstancias.
- 6.º Resumen escrito, con las mismas características que el oral, y
- 7.º Composición escrita o reducción, en sus tres etabas:
  - a) IMAGINATIVA (un cuento);
  - b) OBJETIVA (una descripción) y
  - Subjetiva (una poesía).

Y si alguien asegura que un niño no puede escribir una poesía, copiamos, a continuación, las siguientes, sin nombre, pero con edad:

#### LAS FLORES

MI JARDIN

Me quataria ser flor. me gustarla ser hoja, me gustaria ser tallo, y de fruto no habiamos. (oche años.)

Mi jardin es precioso. ¿Quien tendra un jardin como el mio? ¿Tú no lo tienes, verdad? ¿Y tú? ¿Tú lo tienes? ¡Sólo yo lo tengo, sí, sólo yo! ¡Es mio, mio, mio, de nadie más que mío, y quien me lo quite ya lo pagaral Es verde y florido, es como un paraiso, y asi es que me recuerda a los tiempos de Adan. Sólo que el mío no tiene jirafas, ni elefantes, ni monos.

El mio ticne gorriones y mariposas, y, en vez de tener ríos, tiene una piscina.

(nucve affor.)

#### EL GALLO ROJO

El gallo tiene su cresta pálida. su plumaje ya no tiene colores sólo en sus pensamientos, queda un recuerdo de cuado él era joven No sólo su cresta era rojo. sino que bellas y elegantes plumas. que, todos los dias, se erguian de orgullo al emitir, con su potente canto, el quiriquiqui que despertaba A SUS VCCIDOS. (doce affes.)

No negaremos que estas poesías se apartan de las aleluyays, de las fábulas y de las composiciones escritas sobre los abanicos y las tarjetas de baile. Que son poesías que no suenan.

Conformes. Pero ¿no es verdad que son poesías que llegan muy dentro y maravillan?

Hemos subido hasta aquí un camino empinado. Pero hemos hecho el camino poco a poco, sin prisa, sin impaciencia. Y hemos llegado.

¿No hemos ilegado todos? Esa es una consecuencia del caminar: que muchos se cansan y vuelven atrás. Sin darse cuenta de que en el retroceder también hay essuerzo y pudo emplearse en avanzar, en ir más allá.

Queremos decir con esto que, si el Maestro no tuvo prisa y los niños fueron perseverantes, el resultado será óptimo: formar personas sencillas que habian cuando tienen cosas que enseñar y callan cuando tienen cosas que aprender. Personas que no hablan de lo que no saben o de lo que no entienden, pero que saben hacerse oir, porque expresan bien lo que sienten.

La enseñanza de la LENGUA es algo más que hacer HABLAR correctamente un idioma. Es poner un instrumento delicado y poderoso a un tiempo entre las manos de nuestros niños para que usen de él como deben.

¿No es ésta una maravillosa responsabilidad para un Maestro?

#### LOS VALORES ESTILISTICOS

Hay un triple valor de la expresión:

nocional o gnómico, una lógica de la expresión;

- expresivo, más o menos inconsciente, una socio-psico-fisiología de la expresión:

impresivo, o de intención: una estética, una ética, una didáctica, etc., de la expresión. Y aquí debe distinguirse entre la intención directa y natural y la intención segunda e imitada, del artista o del actor.

Las dos últimas constituyen valores estilísticos. Si la intención y el tono pueden, en la frase: "Yo os lo agradezco", expresar el respeto, la ironía, la comicidad, la distinción, etc., es porque hay varias maneras de pronunciar esta frase; de la misma manera que se dispone de varias palabras y de varias construcciones sintácticas para expresar esta misma idea.

La noción de valor estilístico postula, por consiguiente, la existencia de varios medios de expresión para una misma idea; lo que se llaman variantes estilísticas, de las cuales cada una constituye una manera especial de expresar una misma noción.

(Pierre Guiraud: La Stylistique. Presses Universitaire de France, Pa-

rís, 1954, pág. 47.)

por FLORENTINO RODRIGUEZ Inspector de Enschanza Primaria.

Las redacciones escolares son la culminación de la enseñanza y conocimiento de la escritura, y su fin es el de que el niño adquiera unos medios para expresarse con claridad, precisión y soltura.

En definitiva, saber es conocer la regla o el principio general y acertar a aplicarlo en el caso que se nos presente. El lenguaje tiene unos principios y unas reglas generales que se pueden encontrar en la gramática y en la retórica, cierto. Pero el niño llega a las ideas generales por el camino de los hechos, que resulta mucho más fácil, claro y lógico para él. Su lenguaje, más que de reglas, es obra de su propio pensamiento y de su personalidad con el apoyo de la imitación. Así como a nadar sólo se aprende nadando, pero viendo cómo nadan otros, a hablar y escribir sólo se aprende hablando y escribiendo, pero viendo, oyendo, observando y comparando cómo los demás hablan y escriben,

Sahemos lo que otros sahen por lo que dicen y cómo. Y el saber expresarse con certeza y claridad es el fin de la enseñanza, por una parte, y del aprendizaje, por otra, del lenguaje.

Enseñanza y apreudizaje... El Maestro y el discípulo,

### EL MAESTRO.

Creer que la posesión de un título da la suficiencia es, acaso, una equivocación. En unos pocos años de estudios se adquieren unas ideas, en parte unos criterios y, desde luego, una base más o menos amplia, un sentido crítico y un hábito de relacionar y generalizar, y muchas noticias que flotan en gran parte sin una trabazón sólida. Pero la seguridad, la destreza, la maestria, se adquieren y depuran más adelante y personalmente después de muchos tanteos y experiencias, después de fracasos, rectificaciones y aciertos, elaborados tras una práctica concienzuda y persistente hecha con responsabilidad y entusiasmo; después de muchas y cotidianas lecturas y muchas meditaciones sobre la base de un conocimiento amplio del niño y de los puntos de ataque más favorables para provocar su interés, excitar su curiosidad y descubrir sus gustos y capacidades, sin olvidar que cada niño puede ser un caso distinto. Por esos caminos se llega a guiar con claridad y a corregir hábilmente, con ahorro de fatiga y, especialmente, sin aburrimiento, que es el mayor enemigo de la eficacia escolar.

Es raro, cuando el Maestro posee esas cualidades de espíritu y de saber, gracias a las cuales enseña con competencia, que no descubra por sí mismo los métodos convenientes. Conociendo el alto valor del ejemplo, sabe que nuestro idioma se aprende por la lectura inteligente y' continua de los mejores autores, y se ingenia para elegir textos ejemplares de descripciones. narraciones, cartas, etc., que expresen en un lenguaje sencillo sentimientos sinceros, explicando, aclarando y haciendo llegar y penetrar a los alumnos hasta el pensamiento del autor. Sabe que un vocabulario preciso amplía y esclarece las ideas y favorece la expresión, por lo que, prudentemente. comprucha con el diccionario. De esta forma los niños encuentran las redacciones fáciles y agradables, y adquieren una instrucción que se puede calificar de firme y hasta copiosa, acertando a expresarse con claridad y fluidez y a realizar los ejercicios con satisfacción y alegría casi deportiva. Y el Maestro, al conseguir hacer reflexionar y observar a sus discípulos, siente el placer de encontrar inteligencias que se manifiestan y corazones que se revelan.

La lectura es siempre un manantial fecundo. Queremos traer aquí dos notas tomadas hace muchos años. La primera, de un artículo de crítica literaria, áspera, casi violenta. Escribió un

> Cae la nieve como lluvia de sai espoivoreada...

¡Alto ali!, dice el crítico. ¿Quién ha visto llover sal ni cómo la nieve puede caer como la sal, dadas las formas y las densidades? El lector no entiende lo que el escritor dice. Las comparaciones han de hacerse con cosas muy conocidas.

Y nosotros añadimos: Muy conocidas de los niños, cuando a ellos nos dirijamos.

La otra es un chiste. Un quinto, en Madrid, iba con un pliego que había de entregar en el Ministerio de la Guerra. Vacilando en cuál sería, preguntó a un señor:

Me podria hacer el favor de decirme cuál es (leyendo el sobrescrito) el Ministe-rio de la Güerra?

-Si. Aquél. Pero no se dice "guerra". aino "guerra".

—¿Cómo? -Que se dice "guerra", porque la s delante de la e no se pronuncia.

—¡Ahl... Beno. Y muchas gracias.

Los niños tienen que redactar. Este problema es uno de los más difíciles de la enseñanza primaria. Enseñar a redactar, hacer que los niños redacten, parece una montafia que se levanta imponente y áspera, la cual, mirada desde abajo, se presenta inaccesible; pero no lo es. Se encuentran siempre veredas por las que se puede subir, y se sube. La rampa más eficaz es la conversación. Hablar con el niño, hacerle hablar a él; hacerle observar y expresarse por sí mismo es el verdadero camino. Por eso las lecciones han de hacerse siempre en forma de diálogo, y de éste saldrán las memorizaciones que convengan. Pero antes, y siempre, el diálogo. Y para el diálogo, la pregunta. Explicar una lección es cosa fácil. Lo que no es tan sencillo es hacer que sea el niño quien explique: conseguir que observe, investigue, descubra y exprese. Hacia ahí se ha de dirigir la acción del Maestro mediante interrogaciones hábiles y penetrantes. En el acierto en preguntar está la fuerza, el impulso y la luz. La pregunta certera espolea, inquieta, estimula e ilumina. La pregunta no contestada, o no contestada con acierto. se formula de nuevo, con una insinuación, mostrando la cosa, haciendo un dibujo, o con un gesto de ánimo, o de duda, o de negativa, y el niño avanza,

rectifica y llega. -Según tú, una tahona es donde se hace pany y el que nosotros comemos hace pany el que nosotros comemos se tagalidad la ulla cercana. Entonces villa cercana en una tama de mara donde se hace pan. Hay muchas lumillar que se hacen su propar en una asa... Esas casas que hacen el par que consumen, ¿son tahonas? honas?... -No. Una tahona es una casa donde se hace pan para venderlo... - Eso va está más claro.

Las conclusiones, obtenidas de común acuerdo, se llevan a la pizarra. El niño, ayudado, guiado por nosotros, ha redactado verbalmente. Cuando conviene se le pide que redacte él, sin el guión de la pizarra.

Pero ¿cuándo deben comenzar las redacciones? Indudablemente: en cuanto el niño hava vencido las primeras dificultades de la escritura; en cuanto sepa modelar las letras y escribir palabras. Desde el primer día, pues.

Estas primeras redacciones consistirán en ejercicios de este tipo: escribir nombres de cosas, de personas, de animales; los nombres de los hermanos, de los muebles del comedor, de las prendas de vestir. Dibujadas varias cosas en la pizarra, que escriban sus nombres, etc.

Que se asomen a la ventana y escriban los nombres de las cosas que vean. Y escribirán: sun perrito, muchos árboles, tres nitins...

Luego se samplian alla frases: mis plumas; mis estamplia: will papel doblado; árbal; un árbol; win árbol muy alto; un árbol con hojas y flores; un perro blanco y negvo con un cascabel al pescuezo...

Pronto ya, oraciones. Que escriban lo que hacen las personas, los animales, las cosas: Toean la campana; encienden la luz; juegan dos niños en la calle; tengo cerezas y guindas; pasa un caballo corriendo por la carretera; sale humo por la chimenea de tu casa. Etcétera,

El niño pierde el miedo y vence las dificultades, que al principio le parecen tremendas, de hacer que su mano escriba lo que piensa, lo que oye, lo que ve, lo que le mandan. Para él es un triunfo maravilloso todo esto. El hecho de que su mano vaya adquiriendo habilidad y obedezca a su pensamiento lo ha logrado jugando, y se da cuenta de que ha llegado a lo que le parecía imposible: perder el miedo a la cuartilla, a que sus dedos no acertaran a sostener el lápiz o la pluma, a cómo dar forma a su pensamiento con aquellos garabatos que son las letras, con las cuales forma palabras y frases. Y goza el placer de considerarse en franquía porque sabe escribir, es decir, hablar con la pluma lo que habla con la boca. Cuando habla, se oye lo que dice; cuando escribe, se ve lo que dice... Es decir, que va descubriendo y concretando los caminos que le relacionan con el mundo.

Las redacciones exigen un vocabulario cada vez más amplio y preciso. No se puede hacer una lectura, ni siquiera conversar en la escuela, sin explicar y comprender el sentido de las palabras nuevas que van apareciendo. El manejo frecuente del diccionario se impone. Pero debe completarse con el vocabulario personal que conviere que cada niño lleve, sobre todo de diez años en adelanto, en un cuaderno, mejor de bolsillo, cuadriculado a cuatro milimetros. Se establece una alfabetización por las dos últimas vocales de las palabras: aa, ae, ai, ao, au; ea, ee, etcétera. Los monosilabos se anotarán en la vocal doble. Así, te, se colocará en la sección ee; mar, en aa; club, en uu, etc. Con ese sistema es facilisimo llevar el vocabulario personal. Naturalmente, a continuación de cada vocablo se escribe el significado, o los significados en su caso.

El niño, cuando se encuentra una palabra que desconoce, la anota en su cuadernito, y en el momento oportuno consulta el diccionario y completa la anotación. La experiencia nos prueba la utilidad de este vocabulario, que es laborioso, pero de gran provecio, de modo especial por constituir una nueva preocupación. Hay muchos niños que lo descuidan; pero otros lo siguen más allá de la escuela.

\* \* \*

Los tipos de redacciones escolares pueden reducirse a los siguientes: Cartas, narraciones, resúmenes, descripciones, traducciones al propio lenguaje, extractos, comentarios y erítica, y, finalmente, definiciones.

Cortas.—Este género es fácil para el niño, ya que se trata de hablar con



otra persona a distancia y por escrito. A los pocos ensayos ya no les ofrecen dificultades, que aminoran a medida que van adquiriendo hábitos de redactar. El género epistolar comprende todos los de redacción, sin duda alguna; pero al niño le basta por el momento con decirle cosas a su primo, o invitar a su abuelita a que venga a pasar unos días en su casa para las fiestas próximas. Un buen estímulo es la correspondencia interescolar.

Narraciones.-También entran fácilmente los niños en la narración, hasta apasionarse. Contar cosas agrada a la mayoría. Permite el libre juego de la imaginación cuando se relata un cuento. Cuando ya narran con cierta soltura se les puede dar un programa para el ejercicio que les frene y obligue a sujetarse a normas. Con los de diez años en adelante se puede escribir un cuento, por ejemplo, entre varios, en esta forma: Supongamos que sean el niño número 1, el 2 y el 3. El 1 escribe un párrafo; el 2 escribe a continuación otro que sea continuación lógica del anterior; el 3 escribe otro que guarde igual relación con los anteriores; se siguen turnando hasta el final. Todos inventan, pero con el freno de lo ya escrito. Al cabo de varios ensayos salen cosas, no sólo graciosas, sino de interés. Esta interdependencia y subordinación valen la pena de intentar los cusayos. Los esfuerzos mentales y de adaptación que han de hacer son muy interesantes.

Descripciones. — La descripción es más difícil que la narración. Conviene hacer ejercicios de observación, dialogados y de conjunto, y, luego, redactarlos. Por ejemplo, lo que se ve a través de la ventana: el paisaje y sus elementos principales; el campo, los árboles, el cielo, las nubes, la luz, el aspecto; la serenidad o la agitación producida por el viento en su caso; los elementos de carácter humano: caminos, cultivos, ganados, etc.

Para quitar el miedo y dar facilidades se puede hacer un esquema o un programa de los puntos a tratar y del ordeo a seguir; pero cuidando de emplear un lenguaje y unos términos perfectamente asequibles a los niños. Claridad y facilidad; sin pedir definiciones ni emplear conceptos obscuros o dubitativos.

Resúmenes.—Hecha, es decir, estudiada, dialogando, una lección, o leído un texto, se procederá a hacer el resumen, en el que han de figurar las ideas, hechos y fines que le den carácter, para que sea el reflejo más aproximado a la exactitud, pero de proporciones reducidas, porque hay que ir habituando al niño a sintetizar. Conviene al principio, sobre todo con los menores de diez años, darles un guión. El extracto, realmente, es un resumen.

Traducciones al propio lenguaje.— Es un ejercicio de gran valor para los niños mayores de diez años, que supone un esfuerzo mental y una sensibilidad fina para desentrañar el verdadero sentido, especialmente de la metáfora y la alegoría y de los refranes y aforismos. Aquí caben también el comentario y la crítica, naturalmente en la medida del desarrollo y capacidad mental de los ejercitantes.

Ejemplos de motivos para la traducción, el comentario y la crítica:

El oro del crepúsculo se va tornando plata, y detrás de los abismos que limita con perfiles ondulantes la montaña, va acostándose la tarde fatigosa...

El ciego sol se estrella en las duras aristas de las armas, llaga de luz los petos y espaldares y flamea en las puntas de las lanzas. A. Machado,

Pora divertir su afán cantaba a su reja un locos Unos estamos por poco, y otros, por poco no están.

CAMPOAMOS.

Poco gana la que hila.
Menos gana la que mira.
El que mucho abarca, poco aprieta.
Camino del molino
vale más la cuerda que el trigo.

(Refrance popularea.)

Hay una hermosura de nuestra lengua, easualidad de una palabra, pero que es toda la fe y toda la sabiduría. "Creer" y "crear" son palabras distintas; pero cuando dices con toda tu alms: "¡Creo, creo!", creer y crear son una misma cosa.

J. BENAVENTE.

Platero, no sé si con su miedo o con el mío, trota, entra en el arroyo, pisa la luna y la hace pedazos. Es como si un enjambre de claras rosas de cristal se enredara, queriendo detenerio, a su trote.

Y trota Platero cuesta arriba, encogida la

Y trota Platero cuesta arriba, encogida la grupa cual si alguien le fuese a alcanzar, sintiendo la tibieza susve del pueblo que se acerca...

J. R. JIMÉNEZ.

La definición.—El ejercicio de definir es el más difícil; el que entraña ya verdaderas dificultades, muchas invencibles, no sólo para los niños, sino para los que ya no lo somos. Definir supone el conocimiento perfecto de la cosa y, por lo menos, muy amplio del lenguaje. Pero ha de iniciarse en ello también al niño para que vaya adquiriendo el concepto de la precisión y exactitud en el hablar y escribir. El Maestro y el diccionario enseñan e iluminar.

Deben proponerse definiciones sencillas, de cosas, seres, acciones, etc., muy conocidas y hasta familiares. Definir el pan, una caja, un puente, un ladrillo, un camino, un lápiz, pescar, pasear, subir, correr...

\* \* \*

Para que la corrección de las redacciones cobre la mayor eficacia debe hacerse en presencia y con la intervención del niño; más aún: discutiendo los ejercicios con sus autores. Una corrección que se hace estando el niño ausente tiene muy poco valor. La mayoría de los niños, ante el ejercicio corregido, se limita a contar las faltas. Y eso no deja huella útil.

Las correcciones son fatigosas; pero si el niño no interviene en ellas se pueden considerar trabajo perdido. Tampoco es fácil corregir todos los ejercicios debidamente. El tiempo y otros quehaceres lo impiden. Conviene, por ello, establecer un sistema de senales para que el niño se corrija o rectifique. Esto supone leer los ejercicios y hacer en ellos las indicaciones oportunas, y luego comprobar las correcciones hechas por los propios autores. Las señales pueden ser: 1, palabra mal acentuada; 2, falta de ortografía; 3. palabra mal empleada; ?, concepto poco claro; l, equivocación grave. Et-

### COMO ENSEÑAR ORTOGRAFIA

por ESTEBAN VILLAREJO

Jefe de Departamento del C. E. D. O. D. E. P.

### I. GANAR UNA DISPOSICIÓN MENTAL FAVORABLE

Sin voluntad de aprender ortografía, están de más los mejores procedimientos de enseñarla. Es preciso que el alumno quiera escribir bien. Cuestión nada fácil, porque carece de los motivos intrínsecos que otras disciplinas para la mentalidad infantil. Ni tiene el atractivo heroico de la historia, ni el regusto imaginativo de las ciencias naturales, ni el juego intelectual de las matemáticas, ni el goce estético del dibujo y de la literatura

La motivación discente tiene que ser extrinseca. Se asienta sobre dos pivotes didácticos: el respeto social y la emulación.

Respeto social equivale a deseo de ser alabado. Lo destruye ver el ejercicio propio plagado de tachaduras en tinta roja. Son censuras que, cuando van seguidas de amonestaciones verbales, predisponen al condicionamiento negativo. No seamos con los errores ortográficos más intolerantes que con otras faltas. Toca enseñar, no enojarse en demasía. Quizá sea preferible

buscar en su ejercicio algún punto elogiable.

Aversión o, al menos, indiferencia por la ortografía es el deplorable resultado de sus choques emocionales. Se agudiza cuando la actitud del profesor cae en el mismo desaliento, cuando habla a cada instante de exigir reformas académicas que simplifiquen su tarea. Sin darse cuenta resalta las arbitrariedades del uso. Olvidan tales profesores que esa reforma radical tan deseada nos obligaría a aprender a leer y escribir de nuevo, dejaría anticuados e ilegibles los libros escritos hasta el momento, traería molestias indecibles a la generación presente y quizá desembocara, al rodar por aldeas, ciudades y distintos países, en una anarquía peligrosa para la unidad de la lengua. Lo más triste es que tardaría poco en divorciarse otra vez la lengua hablada de la escrita, por ser más conservadora ésta que aquélla. No, no fíe demasiado en su pretendida reforma y para pequeñas simplificaciones aténgase de buena gana a las de la Real Academia.

Pero no quede por esto en desani-

mado defensor de nuestro tesoro lingüístico. Lejos la creencia de que a otros Maestros de otras lenguas les cabe mejor suerte pedagógica. Nuestra ortografía, para él tan difícil de enseñar, es, a juicio de Menéndez Pidal, "la más perfecta entre las ortografías de las grandes lenguas literarias, por su exactitud, por su precisión y por su sencillez" (1). Sea el primer enamorado de la lengua que enseña y no el más resignado paciente. Nadie puede contagiar un amor que no posee. Sería deletéreo para la motivación del aprendizaje.

Otro pivote didáctico se ha dicho que es la emulación, el placer de escribir mejor que los demás y de hacerlo mejor que su yo de días antes. Por la objetividad del recuento de faltas se presta a comparaciones fáciles, a la confección de diagramas de progreso y al balance de adelantos propios en su carnet cacográfico.

# II. PREVENIR EN VEZ DE CORREGIR FALTAS

Evitar el error es mejor procedimiento que enmendarlo. Por dos razones principales: por salir al paso de reacciones emocionales negativas y por anticiparse a malos hábitos de escritura.

El empleo del dictado como instrumento de enseñanza ortográfica es, según esto, deplorable. Deja que la falta se produzca para comenzar entonces el verdadero aprendizaje, que se reduce a la enmienda magistral y copia reiterada del vocablo debidamente escrito. De poco sirve. Resiste y persiste el clisé falso contra los más esforzados intentos de desceharlo.

La corrección es, por imperativo del número de alumnos, apresurada y, al superponerse, casi ilegible, Aunque se haga sosegadamente, tiene menos vigor que la forma vertida por el propio alumno. Para que el recuerdo primitivo sea desterrado habría de amilarse completamente la falta, eliminarla, rasparla o, al menos, emborronarla. Ni siquiera es aconsejable corregir con tinta roja. Porque no se trata de dejar entrever la escritura infantil para que sea comparada con la del profesor en espera de que esto produzca pingües ganancias, sino de evitar a toda costa la fotografía en su imaginación de la forma incorrecta.

Aunque la corrección profesoral elimine totalmente el error infantil, sustituyendo la forma exacta a la equivo-

<sup>(1)</sup> Prólogo al Compendio de Ortologia Repañolu, de T. Navarro Tomás. Madrid, 1927, pág. 4.

cada, siempre conservará el alumno frente a frente dos imágenes del vocablo, de las cuales una es suya, vertida con esfuerzo, aunque errónea, mientras que la otra le ha sido regalada. De las dos imágenes en lucha vence la que es de cosecha propia, la que es personalmente activa y no meramenta pasiva.

Adquiere mayor gravedad pedagógica la falta por las huellas cinestésicas indeseables que quedan al producirla. Lo corriente es contrapesarlas haciendo que el niño escriba muchas veces correctamente la palabra culpable de pecado. Bien precario el remedio. Acostumbra el niño a poner mucho cuidado en escribirla bien la primera vez, luego copia de su copia, y así sucesivamente suele copiar de la escrita inmediatamente antes, actividad que llega a carecer de interés. Se hace la tarea trivial, automatizable. La disposición en columna lo favorece. Sumido ya en la inconsciencia somnolienta de esta repetición monótona, termina por caer en el mismo error ortográfico que se quería evitar. La imagen cinestésica primitiva, la falsa, la que cra de su propiedad, surge de nuevo vigorosa tan pronto queda inhibida la actividad voluntaria de reprimirla. Con el inconveniente de que ahora se afianza más y más a medida que se repite, hasta el final de la tarea impuesta. Prucha de que la imagen motriz falsa. continúa sin deterioro.

Copiar muchas veces una palabra, después de equivocada, queda en actividad inoperante, infecunda. Preferible hacerlo unas pocas sólo, las que puede resistir un trabajo atento. Pero mejor todavía hacer innecesario este aprendizaje de tipo correctivo, prevenir el error, evitar que se produzcan las imágenes visuales y cinestésicas inadecuadas.

### III. Et. VOCABULARIO USUAL DE ESCRI-TURA DUDOSA COMO PROGRAMA

Lo primero, contar con un programa, Nada de enseñar a salga lo que saliere. Todas las palabras de la lengua no van a ser aprendidas formalmente. Hágase entonces una selección inteligente.

Scan eliminadas, en primer término, las técnicas y de raro uso. Es lógico conceder más importancia pedagógica a las que todos empleamos. Se tendrá así el vocabulario usual (1). De éstas, suprimanse las de escritura fonética, las que el alumno conoce desde que

domina elementalmente la lectura y escritura (mesa, tinta, cama, etc.). Este vocabulario usual de escritura dudosa es el fundamental para las clases de ortografía.

Será necesario graduarlo para los distintos niveles de la escolaridad. Desgraciadamente, no han sido elaborados todavía con rigor científico tales programas básicos de ortografía. Puede adoptarse entre tanto una solución práctica, la de preferir los vocablos de significado más comprensible para cada nivel escolar, que suelen ser, por lo mismo, los más usuales.

Al programa general apuntado añadir el de uso especial de los niños. Se



neden seguir dos procedimientos para la indagación de las cacografías o faltas infantiles: registrarlas de los escritos espontáncos del conjunto de niños de la clase (2) o tomarlas del carnet cacográfico de cada uno. En el supuesto de que el Maestro se decida por ambos, contendrá su programa el vocabulario ortográfico más funcional que puede desearse: el usual de adultos y niños (uso general), el de la escuela o clase (uso local) y el de cada alumno (uso individual).

### IV. Aprendizaje por el uso

De las numerosas investigaciones experimentales realizadas se infiere que el procedimiento de aprender a escribir una palabra de expresión dudosa consiste en:

- ver la palabra escrita. - decirla el profesor,
- pronunciarla el alumno,
- pronunciaria el niumno, - construir con ella frasca,
- imaginársela a ojos cerructos,
   escribirla correctamente y
- usarla hasta su dominio.

La copia, pedagógicamente orientada, es la forma que concreta tales requisitos, relegando el dictado a su verdadera función, la de comprobación del saber adquirido.

### a) Ver.

La presentación escrita es la más efectiva por ser el tipo visual el predominante. Son muchos los que, colocados en situación problemática, deciden el signo dudoso sin otra ayuda que ver escrita la palabra de las dos maneras posibles. Escribala el profesor en el encerado con trazo firme, aislada para que nada confunda ni distraiga, con caracteres de buen tamaño, de modo que sea claramente percibida por todos los alumnos de la clase. Ninguna de estas menudencias es despreciable cuando se trata de fijarla bien en la imaginación, de conseguir un buen "retrato". No ha sido determinado si esa presentación conviene hacerla como un todo o fraccionada en silabas; pero, teniendo en cuenta que la palabra es la unidad de escritura, parcce razonable enfrentarse con la palabra entera y no con partes de ella, que, a nuestro pesar, rompería la unidad de la imagen y quebrantaria su significación.

### b) Pronunciar.

Una vez hecha la presentación escrita, toca tambien al profesor traducirla oralmente, procurando que su pronunciación sea especialmente correcta, a fin de obtener imágenes auditivas límpidas. Pero debe el alumno practicar por sí mismo esa articulación perfecta, por lo que la hace repetir. Corrige la menor diferencia oral. Sabe que la escritura de toda palabra pasa por el tamiz de la pronunciación propia.

En otras ocasiones he dicho que, "en caso de manifiesta rebeldía, hasta debe silabearse y deletrearse". Lo primero es aceptable, pero el recurso al deletreo no lo es tanto. Debo hacer esta rectificación. Investigaciones propias me han persuadido de que mientras se deletrea es frecuente perder pie y tener que recurrir a la imagen visual de la palabra para proseguirlo. La atención que debicra recaer en el elemento ortográficamente dudoso es enajenada por la tarea de hilvanar los nombres de las letras. No se ve ventaja en el deletreo, antes bien, entorpece. El silabeo ligado de la palabra es, en último análisis, la máxima ayuda que cabe prestar a la pronunciación.

### c) Comprender.

Se escribe con dificultad lo que no se entiende. Hay que asegurarse de que la significación de la palabra es captada por los alumnos. No se piense en definiciones de rigor académico. Decir alguna frase en que entre la palabra con sentido, basta. Si pertenece a

<sup>(1)</sup> Ha sido investigado por el Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía, del Consejo Surerior de Investigaciones Científicas. Véase Vocabulario usual, común y fundamental, de V. García Hoz. Madrid, 1953.

<sup>(2)</sup> Véase cómo hacerlo en mi articulo "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño", Revista Española de Pedagogía, enero-marzo de 1950, págs. 31-77.

al vocabulario usual, como pensamos, no será necesario más. Perjudica el detenerse a explicar lo que ya conocen. Cuando se trate de homófonas, insistir algo más en el contrapunto semántico. Es la etapa intelectualizadora del proceso, donde cabe resaltar significados, derivaciones, reglas y cualquier indicio que ayude a su escritura. Pero muy brevemente; no se aproveche para disquisiciones que aparten y fastidien.

### d) Imaginar.

La palabra que ha sido vista, oída, pronunciada y bien comprendida debe borrarse para que los alumnos la escriban. En rigor no es copia, lo que interesa, de los signos gráficos que tienen delante, sino reproducción gráfica de sus propias imágenes verbales, las que cada uno posee después de perder de vista la muestra. Habría, si no, el ricsgo de que la operación se reduiera a un ir y venir del modelo a la copia y de ésta a la muestra, tal vez haciéndolo letra por letra, destruyéndose así la unidad psicomotriz deseable

Llega a recomendarse la etapa formal de hacer que los alumnos, con los ojos cerrados o tapada la palabra, traten a su modo de evocarla, Existirán grandes diferencias individuales en esa evocación de la imagen verbal. Unos, los de tipo visual, se sentirán inclinados a verla pintada en su interior. mientras que otros no podrán reproducirla así en absoluto o tan desdibujada que de poco les serviría. Quizá tengan éstos, en cambio, más facilidad para evocarla como serie de sonidos. apresándola como sonsonete conocido. Todavía otros la recordarán por los movimientos de sus órganos de fonación, como sucede a los que necesitan articular la palabra mientras la escriben. La presentación polisensorial que se luzo tiene esta ventaja, la de suministrar los apoyos visuales, auditivos y articulatorios necesarios para que cada tipo imaginativo pueda elegir el de su conveniencia.

### e) Escribir.

Es llegado el momento de escribir los alumnos la palabra en sus cuadernos. Para adquirir el hábito psicomotriz deseable basta con repetirla unas pocas veces, con media docena sobra. Vigílese la recta escritura como al descuido. No se meta prisa. La etapa inicial de todo hábito es particularmente delicada. Nada de competiciones, tan bien intencionadas como absurdas, acerca de quién la escribirá más veces en unos minutos. Llevaría al allanamiento de obstáculos ortográficos, tal vez a la fijación de cinestesias manua-

les falsas. Alguno habrá, entre los alumnos, que más adelante necesite abandonar al automatismo de su mano la decisión ortográfica crítica.

### f) Practicar.

Conviene fijar bien la expresión gráfica recién aprendida. No falte pretexto en días sucesivos y más tarde para hacerla utilizar funcionalmente. De poco serviría si se dejara pasar el tiempo justo para olvidarla. Obligaría a aprenderla de nuevo. Llévese cuenta y razón del trabajo realizado e insístase en su escritura, pero lo más funcionalmente posible. Si bien el aprendizaje inicial ha recaído sobre una sola palabra escrita en el encerado, el profesor tienda a presentarla enmarcada en una frase e invite a los alumnos a citarla igualmente comprendida en frases propias. Va en ello la posibilidad de transferencia de este aprendizaje de la clase de ortografía a lo que se escribe en otras clases y fuera de ellas. A reforzarlo puede contribuir el manejo del diccionario con muy variados ejercicios.

### V. APRENDIZAJE DE REGLAS.

Decir reglas de ortografía es mentar principios de generalización de la escritura. Por todos se emplea en mayor o menor grado. Son formas abreviadas de aprendizaje ortográfico. La regla de que "al comienzo de palabra se escribe r sencilla y no doble, a pesar de su sonido fuerte", libera de aprender, una por una, más del millar de palabras. Implican un acortamiento del aprendizaje que sería necio despreciar. Se discute, sin embargo, su valor.

Hay que distinguir en nuestra lengua, de una vez y para siempre, entre reglas ortográficas pedagógicamente de uso y reglas ortográficas de formulación gramatical. Revela este distingo la inconsistencia de ciertas posturas radicales. Porque si está al alcance de cualquier niño aplicar la regla de uso de que "antes de consonante se escribe b y nunca v", queda al contrario en entredicho la regla gramatical de que "deben señalarse con comas el principio y el fin de las oraciones de relativo explicativas". Exigen uno y otro tipo de generalización momentos

-

de madurez muy distantes entre al y diferentes prenotandos culturales.

Enseñar reglas de ortografía es

señar a generalizar, es racionalizar una. enseñanza que se haria de ofro modo embrutecedoramente sensorial. Pero no sea desperdiciado este beneficio por la forma mecánica de acogerlas Decchese el memorizar reglas como si se tratara de fórmulas verbales. Recitar el alumno de corrido una regla de pôco sirve si no sabe aplicarla a un determinado caso; no nos engañemos, no la sabe. Preferible extraer inductivamente esos principios de generalización. De palabras como "campo", "cumbre", "también", "compañero", inferir la regla de que "antes de p y b se cscribe m y no n". Nunca se ha pensado que la inducción como método didáctico haya de someterse al rigor normativo de la inducción lógica.

Intelectualizar toscamente, si la edad no permite otros atrevimientos, pero destacar lo razonable. Cultivar el espíritu de generalización. La transferencia pedagógica por generalización será efectiva si se enseña a generalizar.

Torpedean este objetivo las retahilas mnemotécnicas de que se ha abusado. No; pocas reglas y pedagógicamente presentadas. Las que afecten a muchas palabras y que tengan pocas excepciones.

Sobre todo insistase en la que pudiera llamarse regla de oro entre las reglas de la ortografía española, la que pudiera enunciarse así: "Las letras que integran un radical "suelen" pasar a todas las palabras de su familia, como: nebuloso, de niebla; viviente, de vivir; fugitivo, de fuga; cajero, de caja; herbáceo, de hierba". Queda de este modo aludido el estudio, en extremo fecundo, de familias de palabras.

### BIBLIOGRAPIA

FITZGERALD, JAMES A.: The Teaching of Spelling. Milwaukee, Bruce Publishing, 1951.

GILI GAYA, SAMUEL: Ortografic practica.
Barcelona, 1952.

HILDRITH, GERTHUDE: Teching Spelling. Herry Holt and Co Nueva York, 1955.

LAMBERT, JEAN: Contribution à la Didàctique expérimentale de l'ortographe d'usage.

espèrimentale de l'ortographe d'usage. L'analyse des fantes. Lovaina, 1947. Simon, Jean: Pschopédagogie de l'ortographe. Fresses Universitaires de France. Pa-

phe. Fresses Universitaires de France, Paris, 1954.

VILLARRIO, ESTEMAN: Escela de ortografia es-

pañolo para la escuela primaria. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1946.

Educar a un niño es, ante todo, si debe escribir, inculcarle hábitos sonos: hábitos de observación, de razonar correctamente, de suspender su juicio, de leer con simpatía los escritos de los Maestros, de trabajar a conciencia. Luego, perfeccionamos sus facultades de expresión que le permitirán exponer sus ideas y sestimientos y, sobre todo, conversar consigo mismo, exponerse a sí mismo.

(JULIO PAYOT: El aprendizaje del arte de escribir. Editorial Losada, Buenos Aires, 1945, pág. 213.)

# METODOLOGIA DE LOS EJERCICIOS DE DICTADO

por EDUARDO BERNAL

Maestro Nacional.

Pundamento científico, Todos los ejercicios de dictado (excepto los del "dictadoprueba") deben tener por base el Vocabulario Ortográfico. Este vocubulario, referido al niño español, plantea a investigadores y Maestros las dos cuestiones siguientes que deben resolver experimentalmente:

1,ª ¿Cuáles son las palabras cuya ortografía deberá ser enseñada en la Escuela primaria?

2.º ¿Cómo distribuirlas, en los programas de cada grado, para que sirvan de punto de partida en la preparación de los dictados escolares?

Porque lo que el Maestro desea saber, en relación con los dictados, es que palabras son las que los niños escriben mal para enseñárselas a escribir bien.

Una metolología del dictado así concebida le ahorraría al Maestro mucho tiempo y los ejercicios serían más completos, ordenados y eficaces, por estar basados en hechos ejentificos.

#### 1. CLASES DE DICTADOS.

Los dictados escolares son, Dictadométodo, dictado-copia, dictado-ejercicio, dictado-enseñanza y dictado-prueba.

El dictado-método es el que el Maespractica con nifios de seis a siete años en el "curso preparatorio". Generalmente suele hacerse este dictado tomando por guía el método de lecturaescritura que el Maestro tenga establecido. La eficacia de este dictado, dada la corta edad de los nifios, depende más de las iniciativas personales del Maestro que de ajenas orientaciones metodológicas, por buenas que sean.

Su marcha es: 1.°, copiar y leer en el encerado; 2.°, volver a copiar, pero ahora en los cuadernos, y 3.°, dictar lo leído, lo pronunciado y lo copiado anteriormente.

El dictado-copia y el dictado-ejercicio, propios de los grados intermedios, son los más formativos y los que para su ejecución conviene emplear una técnica especial (véase la marcha que damos en los dictados a base de "vocabularios" y de "reglas ortográficas". apartados 2 y 3).

El dictado-enseñanza sólo se hace para dictar lecciones, resúmenes de explicaciones o trozos escegidos (véase la marcha que para los dictados indicamos en el apartado 4).

El llamado dictado-prueba (común a los anteriormente dichos), sólo debe emplearse para cerciorarse de los adelantos ortográficos de los niños después de un determinado lapso de tiempo (una semana, un mes, etc.). Este último dictado es de poca eficacia formativa para el aprendizaje ortográfico del alumno.

## 2. EL DICTADO A BASE DE "VOCABULARIOS ORTOGRÁFICOS".

Este dictado ofrece dos aspectos o matices que se complementan entre sí: el dictado-preparado y el dictado-copia. Ambos, combinados adecuadamente, responden al lema: "Es mejor evitar

las faltas que tenerlas que corregir después". Se fundan estos dictados en el deseo de evitar que el nifio vea, por primera vez, una palabra mal escrita. Su mayor eficacia está en la repetición



constante de los ejercicios (enseñanza sistemática).

### Marcha para el dictado preparado.

a) El Maestro elige tres o cuatro palabras sacadas del vocabulario ortográfico y las escribe en el encerado con letra grande y clara. Sean, por ejemplo:

### nuevo - vestido - sombrero

b) Las hace observar durante diez o doce segundos y, a continuación, las dicta intercaladas en una o dos frases:

Yo tengo un vestido nuevo. Mi papá se pone su sombrero.

Tras de tres o cuatro series como la anterior, se reúnen todas las frases y, al final de la sesión, o bien al día siguiente, se hace un dictado.

NOTA,—Además de estos dictados sistemáticos pueden usarse dictados ocasionales con motivo de palabras entresacadas de las lecturas, dictados y composiciones, y en los que puede seguirse la misma marcha anterior.

### Marcha para el dictado copia.

Este dictado se hace a base de frases breves propuêstas por el Maestro y escritas por él en el encerado.

Técnica.—El maestro escribe cada día de la semana, en el encerado, una frase breve (las abejas fabrican la miel, etcétera); los niños copian dicha frase con la mayor reflexión, cinco o seis veces, y el sábado se agrupan las cin-

co frases de la semana y se hace con ellas un dictado.

En este grado algunos niños suelen juntar las palabras porque desconocen su individualidad fonética, gráfica e ideológica. Para combatir este defecto aconsejo a los Maestros que sigan este procedimiento "oral" y de "copia", preparatorios de un ejercicio especial al dictado.

Oral.—El Maestro pronuncia y hace pronunciar a los niños, debidamente diferenciadas, las palabras de una frase corta y se cuentan. Al principio se darán frases de dos o tres palabras, y así hasta llegar a frases de cinco o seis palabras (más no conviene).

Copia.—El Maestro, antes de dictar uma frase, la copia en el encerado distanciando visiblemente las palabras, y, después de contarlas, escribe al final entre paréntesis el número de palabras que tiene dicha frase.

Le alabó porque era bueno (cinco paabras).

Dictado.—El Maestro dictará a los niños, primero analíticamente y después sintéticamente, la misma frase copiada anteriormente, pero sin dejar nunca de contar el número de palabras que tiene cada frase.

Dictado analítico.
Le alabó porque era (4).
Le alabó porque era (4).
Le alabó porque (3).
Le alabó (2).
Le (1).
Dictado sintético.
Le (1).
Le alabó (2).
Le alabó (2).
Le alabó porque (3).
Le alabó porque (4).

Le alabó porque era bueno (5).

## 3. El dictado a base de reclas ortográficas.

### Marcha.

Palabras.

- a) En la margen izquierda del encerado (los niños en sus cuadernos) se escriben, en columna, cinco o seis palabras (en los grados superiores se puede llegar hasta diez) que confirmen la regla. En frente de cada palabra se escribe su significación.
- b) A continuación se copia la regla correspondiente.
- c) Y, a base de las palabras elegidas anteriormente, se forman varias frases de invención que se reservarán para un dictado posterior. Pongamos un ejemplo que lo aclare:

Significados.

Broma ... ...Bulla, chanza.
Breva ... ... Pruto primero de la higuera.
Brazo ... ... Una de las dos extremidades superiores de nuestro cuerpo.
Brasero ... ... Vasija de metal en la que se pone lumbre.
Libro ... ... Conjunto de hojas impresas y encuadernadas que forman

un volumea.

Regla,—"Delante de r se escribirá b y sunca v."

Praces de invención para un dictado Esperancita me ha gastado una broma muy pesada.

Este año aún no he catado las breves. Benito tiene escayolado el braso derecho. Libros, pocos y buenos.

Yo enciendo el brasero porque hace frío.

Noras: 1.4 La marcha anterior sirve para todos los grados.

2.4 En cada dictado sólo debe enseñarse

una regla.

3.ª En los grados elementales dará los significados el Maestro; pero en los superiores conviene que scan los propios niños quienes los propongan aunque para ello tengan que recurrir al diccionario.

### 4. MARCHA QUE CONVIENE SEGUIR EN LOS DICTADOS.

Nora.—Antes de comenzar a dictar conviene cerciorarse de que cada niño está en su puesto y de que está provisto de los útiles de trabajo necesarios.

#### Marcha.

- a) El Maestro lee el trozo entero que vaya a ser objeto del dictado, a fin de darles a los niños una idea de conjunto.
- b) Con voz proporcionada a las dimensiones del local, y desde luego pronunciando lenta y correctamente cada palabra, el Maestro va dictando, frase a frase, procurando que cada frase dictada encierre un sentido lo más completo posible. Si en la frase que termina de dictar encuentra alguna palabra de dudosa ortografía la copiará en el encerado para que los niños vean cómo se escribe y a la vez explicará su significado.
- c) Terminado el dictado, se hace que varios niños lo lean por si alguien tuviese necesidad de añadir alguna palabra olvidada o corregir un error.

### 5. LA CORRECCIÓN DE LOS DICTADOS.

Esta es la parte del dictado más difícil y necesaria. Los sistemas generalmente usados por los Maestros en la corrección de los dictados son: 1) La corrección individual del Maestro; 2) La corrección colectiva de los alumnos, y 3) La corrección mutua por el intercambio de cuadernos, cuyas correcciones, a nuestro juicio, se corresponden con los tres grados clásicos de la enseñanza: "elemental", "medio" y "superior".

### Marcha de las anteriores correcciones.

a) De la individual del Maestro.— Se usa con los niños del grado "preparatorio". El Maestro lee, uno por uno, los escritos de los niños y subraya con tinta las palabras mal ortografiadas. Estas palabras, si son muy frecuentes, las traslada al encerado ya corregidas, escribiéndolas unas debajo de las otras. Lo mismo hacen los niños en sus cuadernos, pero repitiendo cada palabra cuatro veces. Ejemplo:

(vellota)... bellota... bellota, bellota, bellota. (bino)... vino... vino, vino, vino, etc., etc.

Finalmente, el Maestro las dicta; bien aisladas, hora formando frases.

- b) De la autocorrección colectiva de los alumnos.—Se practica preferentemente en los grados intermedios. El Maestro dicta una frase. Los niños la escriben en sus cuadernos. El Maestro la vuelve a escribir en el encerado bien ortografiada. Los alumnos, a la vista del modelo, se corrigen a sí mismos, sus propios errores (autocorrección).
- c) Corrección mutua por intercambio de cuadernos.-Es propia de los grados superiores y se practica del modo siguiento: Antes de comenzar el dictado los niños, dos a dos, intercambian sus cuadernos. El Maestro dicta la o las primeras frases del trozo. Inmediatamente después pregunta a un niño cualquiera, elegido al azar, con qué letra se escribe determinada palabra. Los demás niños, ante la respuesta acertada del compañero interrogado. corrigen posibles errores ortográficos en el cuaderno que tienen delante, que, como se sabe, no es el suyo. El niño subraya la o las palabras mal escritas, escribiéndolas, acto seguido, en la margen izquierda del cuaderno, a fin de que el Maestro las tenga en cuenta para un futuro dictado. Se contabilizan los errores y se estampa una calificación.

Terminado el dictado cada niño toma su propio cuaderno.

### CONCLUSION

1) Todos los dictados—excepto los "dictados-prueba"—tendrán por base el "Vocabulario ortográfico".

- Los niños vendrên obligados a dictor desde el primer año de su escolaridad.
- 3) Los Maestros debemos preparar los dictados con el mismo empeño con que preparamos otra lección cualquiera del programa.
- 4) El mejor dictado, sobre todo si se hace en los grados elementales, será aquel que más estrechamente asocie, para cada palabra, su pronunciación, su escritura y su significado.
- 5) En los dictados vale más prevenir las faltas que corregirlas. De ahí las ventajas de los dictados preparados y de las copias reflexivas hechos sistemáticamente.
- 6) No conviene abusar (según es costumbre en algunos) de los dictados hechos al azar, sino multiplicar los dictados-ejercicio, que son los más formativos, pues nuestra misión en la escuela no es examinar de ortografía, sino enseñar ortografía.

#### BIBLIOGRAFIA

AGUAYO, A. M.: Didáctica de la Escuela Nueva. Habana, 1940.

Bunal, Eduardo: Orientaciones escolares, pág. 143 y sigs. del segundo tomo. Ed. "Escuela Española". Madrid, 1958.

García Hoz, V.: El vocabulario común 9 su utilización didáctica. Bordón, mayo de 1952 y enero de 1953. Madrid.

Matro, Adolfo: El libro del Maestro para la enseñanza del idioma. (Sexta edición. Madrid, 1957.)

VILLARRIO Minguin, E.: Escala ortográfica para la Escuela primeria. Madrid, 1957. Para dictor a los niños

ALCARAZ, Rosa: Ortografía atómica.
BRURO, G. M.: La Ortografía at dictado.
MAÍLLO, Adolfo: Obra citada.
PASEUAL MARTÍREZ, A., Mis dictados.
RODRÍGUEZ GARCÍA, G.: Para aprender prichicamente la Ortografía.

# GRAMATICA Y METODO ACTIVO EN LA ENSENANZA DE LA LENGUA

por ADOLFO MAILLO Director del C. E. D. O. D. E. F.

El artículo que insertamos a continuación es parte de un trabajo premiado en Certamen nacional convocado el año 1946 por el Uvasejo Provincial de Educación de Salamanca.

Lo damos tal como se escribió, pues, aunque después han courrido alyunos hechos importantes en materia de diddotica de la lengua, especialmente la publicación en 1953 de los Cuestionaries Nacionales, muy renovadores, muy discutidos y no sabemos hasta qué punto aplicadas en esta materia, no creemos que haya motivos para modificar las reflexiones escrivas en 1946.

En todo caso, debe tomarse la perspectiva de aquella fecha para jusyor su contenido. Hubiéramos preferido re-escribirlo parque las conquistas metodológicas consequidas en los catoros años transcurridos le hubiesen privado de actualidad.

SISTEMATIZACIÓN Y ENRIQUECIMIENTO DEL IDIOMA.

Fíasta nuestros días, la gramática puede decirse que ha sido el medio didáctico único para la enseñanza de los idiomas. De la torpeza y memorismo con que era cultivada tenemos testimonios autorizados, lo mismo en la época imperial que después de ella, y

en cuanto a los recientes, cualquiera pueda aportarlos sin más que echar mano de sus recuerdos. Así don Martín Pérez de Ayala, obispo de Valencia y teólogo del emperador en el Concilio de Trento, habla en su autobiografía "de la grosería del bárbaro modo del enseñar que en España tenían, de tomar, mucho de memoria del Arte de Nebrija, de tal manera que hacían

odiosa la sciencia o doctrina, con gran perjuicio, y aun ahora (escribía en julio de 1556) lo usan" (1). Y Pedro Simón Abril-para no utilizar sino testigos relevantes-, en sus Apuntamientos de cómo se deben reformar las doc... trinas, señala "el error de hacerles tomar de memoria a los niños las reglas de gramática, fatigándoles la memoria en cosas que las han luego de olvidar, pudiéndola ejercitar con muy mayor fruto en decorar graves sentencias y dichos que les sirvan para toda la vida", añadiendo, con inmejorable criterio pedagógico: "pues las reglas de la gramática, en poniéndolas en uso y plática en la lición de graves escritores, se asicotan en el alma sin particular memoria de ellas",

A fines del siglo xIX dos órdenes de hechos contribuyen a abatir la preeminencia metodológica de la gramática tradicional. De una parte, la decadencia de los estudios lógicos, no tanto en cuanto disciplina especial como en su papel de inspiradores del andamiaje de esquemas que constituía, de siempre, la nervadura substancial de la gramática (2). De otra, la critica emprendida contra los antiguos métodos, basados en la receptividad del escolar, sustituyéndolos por otros que mueven a la colaboración personal del niño en la claboración de su saber: es el movimiento denominado de la "escuela activa". Con posterioridad, la irrupción renovadora ha llevado a la lingüística a intentar análisis completos de la realidad del idioma, apoyándose en postulados y criterios categoriales muy diferentes de los empleados por la vieja disciplina gramatical (3).

Todo ello ha contribuído a mermar enormemente el prestigio antiguo de la gramática, tanto que, más de una vez, en la reacción hemos ido demasiado lejos, abandonando los estudios de lengua patria, sobre todo los de indole primaria, a un improvisar lejano de toda sistematización, que sólo perjuicios ha producido en la enseñanza y en la leugua. Es certísimo que la gramática no "enseña a hablar", contra la afirmación de los viejos textos. Perfecciona, regula, hace consciente y "normal" el uso del idioma; pero en modo alguno puede suplantar a la madre, al ambiente próximo y a la labor estimulante de la escuela en su adquisición y enriquecimiento.

La falla de la gramática consistía en que hacía un uso—y abuso—exclusivo de la lógica, con olvido absoluto de la psicología. La enseñanza del idioma, como todas las demás, debe partir del estado psicológico del escolar, para llevarle gradualmente al dominio de la materia. Estos dos puntos—variable, a través del período escolar, el primero, por el desarrollo de la capacidad del



Antonio de Nebrija

alumno, y fijo el segundo, por consistir en el "cuantum" de nociones a enseñar y de normas a seguir-determinan el camino, es decir, el método a que debe obedecer el proceso docente. He aquí por qué el problema metódico es el capital de toda la Pedagogía y, de modo especial, de toda la Didáctica. La gramática (como tantos profesores que tienen para la disciplina educativa una mirada de desprecio) sólo atienden a la "legalidad" de la materia docente, olvidando que, junto a ella, son relevantes las cuestiones atafiederas a la otra "legalidad": la de la psicología infantil, que determina en cada caso la cantidad y calidad de las nociones a trasmitir, así como la índole de los expedientes que es necesario disponer para insertar atractivamente el contenido de la lección en la mente del escolar. Por eso, la acepción castellana primitiva del verbo "enseñar" fué, de acuerdo con el in-signare latino, la de "presentar", mostrar las cosas al niño, y de una manera agradable, de tal suerte que, si no provoca el interés directo, al menos se beneficie de la onda afectiva de carácter positivo engendrada por los recursos didácticos empleados, como vió

agudamente el infante don Juan Manuel (4). El olvido del lado psicológico que la enseñanza tiene condujo a la didáctica gramatical a la esterilidad. Si el aprendizaje del idioma ha de adecuarse, en cada grado docente, a las posibilidades asimilativas del alumno, estableciendo etapas didácticas que armonicen con los estadios del desenvolvimiento infantil, necesario es establecer previamente el cariz psicológico que las intervenciones docentes de tipo lingüístico han de tener a lo largo de la enseñanza, sin desvirtuar, claro es, el contenido científico de la materia, pero acomodándolo a cada estadio del desarrollo mental.

En suma: la cuestión primordial que plantea la didáctica de la lengua se relaciona directamente con ese fenómeno de "coincidencia" y "adecuación" que en la enseñanza ha de darse entre el lado objetivo o científico y el aspecto psicológico. Se trata, por tanto, de proporcionar o facilitar al alumno el repertorio de posibilidades expresivas que constituyen su idioma, de modo tal que su asimilación, lo mismo por su vigor que por su interés, equivalga a un proceso de recreación. Pero ello implica, por una parte, el carácter metódico, progresivo y gradual, de la intervención docente; por otra, la índole predominantemente enriquecedora de la actua-

(4) "Es porque cada hombre aprende mejor aquello de que más se paga, por ende, el que alguna cosa quiere mostrar a otro, debe gela mostrar en la manera que entendiere que será más pagado el que la ha de aprender. Et porque a nuchos hommes las cosas sotiles non les caben en los entendimientos porque non las entienden bien, non toman placer en leer aquellos libros nin aprender lo que es escripto en ellos. Et porque non toman placer en ello, non lo pueden aprender nin saber ansi como a ellos complía. For yo, don Johan, fijo del Infante don Manuel. Adelantado mayor de la frontera et del reggo de Murcia, fiz este libro, compuesto de las más apuestas palabras que yo pude, et en-tre las palabras entremetí algunos enxiemplos de que se podrían aprovechar los que lo oyeren. Et esto fiz según la manera que facen los físicos, que cuando quieren facer alguna melecina que aproveche por razón que naturalmente el figado se paga de las cosas dulces, mezclan con aquella melecina que quieren melecinar al flgado, azúcar o miel o alguna cosa dulce; et por el pagamiento que el figado ha de la cosa dulce. en tirándola para sí, lleva con ella la melecina quel ha de aprovechar. Et eso mismo facen a cualquier miembro que ha menester alguna melecina, que siempre la dan con alguna cosa que naturalmente aquel miembro la haya de tirar a sí,

Et, a esta semejanza, con la merced de Dios, será techo este libro, et los que lo leyeren, si por su voluntad tomaren placer de las coass aprovechosas que y fallaren será bien; et aún los que la también non entendieren, non podrán excusar que en leyendo el libro, por las palabras falaqueras et apuestas que en él fallaren, que non hayan a leer las cosas aprovechosas que son y mezchadas; et aunque ellos uon lo descen, aprovecharse han delizs, así como el figado y los otros miembros dichos se aprovechan de las melecinas que son mezchadas con Las cosas de que ellos se pagan". (Proemio de El Conde Lucusor, del Iufante don Juan Manuel).

<sup>(1)</sup> M. SERRANO Y SANZ: Autobiografias y Memorias, tomo primero.

<sup>(2)</sup> Véase S. Pernández Rantinez: La coseñansa de la Gramálica y la Literatura, Madrid, 1941, págs. 7-8.

<sup>(3).</sup> Modernamente la gramática ha sido obleto de rudos ataques como instrumento de enseñanza elemental. RAFAEL SECO, por ejemen su Manual de Gramática (Madrid, 1930), dice con mucho acierto: " gramática supone una serie de abstracciones que no están al alcance de los niños de primera enseñanza, ni aun de los de segunda, hasta un cierto limite. En cambio, lo que si es absolutamente necesario es que, tanto en unos como en otros, se sustituyan los estudios de gramática con los de lenguaje, hoy lamentalilemente confundidos. En vez de una terminología gramatical incomprendida y fatigosa, ejercicios de redacción y composición, gimnasta lingüística, mucho más provechosa, que amplía el léxico de los escolares y des-arrolla sus facultades de expresión" (ob. citada tumo I, pág. 12).

La batalla primera contra el "gramaticalismo" la dió Anérico Castro: La enseñonza del español en españo. Madrid, 1922 (hay segunda edición de 1959).

EL "MÉTODO ACTIVO".

ción educativa en materia lingüística, especialmente en el grado primario.

El empleo del lenguaje por parte del niño a su ingreso en la escuela es parvo y escasamente puede subvenir a las más modestas necesidades de comunicación; menos aún a las exigencias que pudiera plantear una expresión matizada y rica. Hasta entonces-desde los primeros balbuceos y la utilización subsiguiente de la frase monopalábricael idioma se encuentra en plena etapa de adquisición por parte del niño. La escuela, con su disciplina total, amplia, aun sin quererlo expresamente, el vocabulario infantil, poniendo al pequeño en contacto con cosas, ideas y palabras nuevas; pero, aun así, se hace imprescindible desarrollar clases especiales encaminadas a proporcionar al escolar amplitud y rigor en el manejo de la lengua. De aquí que, hasta los once-doce años, en que aparecen las relaciones abstractas y el niño se encuentra en esa fase prepuberal, tan pródiga en manifestaciones de renovación psicofísica, el niño se halla en la etapa de enriquecimiento y aclaración del idioma. Todavía es pronto para hacerle reflexionar sobre las leyes que rigen el encadenamiento de las ideas en juicios y oraciones. La finalidad de la enseñanza lingüística consistirá en acumular materiales de expresión, estableciendo en ellos las más elementales ordenaciones, como preparación para la fase gramatical, de perfeccionamiento y anúlisis de la lengua, que se extiende desde los doce años hasta la terminación de los estudios y aun puede decirse que durante toda la vida (5).

El error de la didáctica tradicional, que convertía a la gramática en instrumento único de enseñanza del idioma, consistía en trabajar las categorías lógico-gramaticales en una edad en la que el niño ni padía comprenderlas, ni poseía el caudal lingüístico sobre el cual la disciplina gramatical intentaba, en vano, realizar tareas de aclaración y ordenación (6). La gramática enseña a

reflexionar sobre el idioma, operando la más fina disección de sus elementos; pero supone un idioma previo, es decir, no solamente el inicial "saber hablar", sino también la posesión de un vocabulario amplio y, sobre todo, el dominio de las "praxis" sobre las que se funda la posibilidad de la palabra y el de aquellas otras, de índole más sutil, que hacen posible la abstracción, la generalización y la sistematización (aunque ella, la gramática, las cultive y potencie, bien que no tanto como pensaban los partidarios del "análisis gramatical").

La enseñanza de la lengua se ha obstinado, durante siglos, en "machacar en frio" la aptitud lingüística de los niños, suprimiendo las actividades sistemáticas de enriquecimiento del idioma, precisamente las más peculiares y características de la didáctica hasta los doce años. De aquí el tedio obligado que producían unas clases, reducidas, en esencia, a estéril verbalismo, vacío de todo sentido para el escolar (7). Mucho más de lamentar cuando el empobrecimiento de la lengua coloquial, y aun de la literaria, en tantos casos aconsejaría una amplia y rigurosa didáctica del idioma (8).

(8) El empobrecimiento sintáctico de la

A medida que avanzaba el siglo xx los ataques de que era objeto la gramática iban restándole adeptos entre los profesionales de la enseñanza. Pero en buen número de casos caía un sistema docente sin que fuera inmediatamente reemplazado por otro más adecuado y eficaz.

Un primer paso en el camino de la reforma fué disponer las lecciones de gramática de manera que numerosos ejercicios afincaran en la mente del niño la nomenclatura gramatical, abundante en difíciles clasificaciones. Era un avance sobre el procedimiento antiguo, limitado a hacer estudiar y recitar una complicada red de sistematizaciones, que los alumnos no entendían y, por consiguiente, no asimilaban. Muchos textos, todavía usados en numerosas escuelas y colegios, corresponden a esta orientación, que, en realidad no hace sino procurar la inserción de las nociones de la gramática tradicional sin modificar su estructura.

La segunda tentativa, ya dentro de una línea renovadora, aunque modesta, consistió en alterar el orden de exposición del contenido de la gramática tradicional, para acomodarla mejor, tanto a la indole del idioma como a la comprensión de los niños. En vez de seguir una metodología de cariz sintético que, comenzando por la letra y siguiendo por la palabra, terminase en el estudio de las oraciones, se prefirió una vía analítica, a virtud de la cual se iniciaban las actividades lingüísticas con el tratamiento didáctico de las oraciones para descender luego a la consideración de la palabra y sus elementos componentes. No tardaron en aparecer manuales que seguían este procedimiento (9), inspirados en un importante libro de Laura Brackenbury, que gozó de gran predicamento en los países anglosajones.

No obstante el progreso que suponía esta corriente, se encuentra todavía dentro de la dirección gramaticalista, que antepone en la escuela primaria el análisis de los hechos lingüísticos a su "posesión", enriquecimiento y amplificación.

<sup>(5)</sup> Véase J. DE LA VAISSIÈRE: Psicologia pedagógica. Madrid, 1919, págs. 137-140. El autor no establece ninguna clasificación, limitándose a señalar, en las edades que nos interesan, el hito de los trece años, como distancia en el manejo del léxico y la evolución del estilo. Nuestras experiencias con niños españolea nos inducen a situar ese jalón diferenciador a los doce años. Notemos que no hay correlación entre estos hechos de indole exclusivamente sociológica. En relación con los problemas de evolución do pensamiento y lengua véanse, sobre todo, Juan Piaget: Revolución del lenguaje y el pensamiento en el niño, y Enzon Bonaventura: Psicologis de la edad evolutiva. De la infancia a la adolescencia. Barcelona, 1933.

<sup>(6)</sup> Como dice LAURA BRACKENBURY: "Evidentemente, el orden psicológico-y éste es el que debe seguirse en la enseñanza escolar-es: 1.", adquisición del uso del idioma;

<sup>2.</sup>º, investigación analítica del idioma, es decir, Gramática" (La enseñonzo de la Gramática. "La Lectura". Madrid, s. a., pág. 7). Nosotros, deseando matizar más la metodología de la lengua, establecemos tres, en lugar de dos períodos, por parecernos esta división más en armonía con la evolución psicológica del niño y con las necesidades didácticas.

<sup>(7)</sup> El quid esencial en la didáctica del idioma consiste en actuar, no sobre las palabras, sino sobre las vivencias que las originan. El gramaticalismo tradicional, gano-so de verter la mirada infantil sobre las construcciones lógico-verbales, al descuidar aquel aspecto profundo fomentaba, por una parte, la proclividad infantil a la disociación entre vivencia y palabra-origen del verbalismo y del psitacismo-, mientras, por otro lado, ha-cia adoptar al estudio del idioma aquel aire "espectral", alusivo a realidades que, por no haber emanado del alumno, ni serie, en algún modo, sugeridas mediante "ficción lúdica", tomaban un cariz de objetividades sin alma ni sentido. En la lengua, el eidos substantivador reside dentro de nosotros mismos y sólo la proyección hacia fuera en forma de voz o de grafía-krafía, no hay que olvidarlo, solidaria de la voz-tiene sentido cuando es presa situaciones, directas o sugeridas, del que escribe o habla. La gramática antigua ignoralia todo esto, de donde su esterilidad y aun, en muchas ocasiones, su labor perturbadora y contraproducente. Claro que, no pocas veces, caiamos en el extremo contario; prescindir de toda disciplina gramatical o enseñarla tan desmañada y torpemente que el niño o el Joven desconocían la estructura de su lengua. "Yo he visto alumnos de Universidad-perdón por la anécdota-que desconocian totalmente el contenido de una grama-tica descriptiva". (Alonso Zamora Vicente: "Sobre la enseñanza de la Lengua y Literatura nacionales, en Revista Nacional de Educación. Madrid, núm. 36, diciembre de 1943). Y Dámaso Alonso afirma, por desgracia con toda razón: "la mayor falta de nuestra ensefianza en estos años de la primera mitad del siglo xx reside precisamente en su total fracaso en los estudios de lengua española". (Ensayo en la Revista Nacional de Educación, Madrid, núm. 2. febrero de 1941)

lengua coloquial es un fenómeno evidente. Aun el mismo idioma literario va empobreciéndose en riqueza de giros y en la flexibilización de la frase, además de contagiarse con los cliséa antiestéticos del hombre de la calle. Yo he leido en autorea de la alcurnia literaria de Eugenio Montes y Eugenio d'Ors giros como "la palmó" (por "murió") y "no hay tu tía" (en vez de, por ejemplo, "no tiene vuelta de hoja"); pero aquí, al lado de motivaciones literarias, entran en juego causas sociológicas que no son de este lugar.

<sup>(9)</sup> Sobre todo la Gramática Castellana, en tres grados, de Manuel de Montolit, y la cartilla de enseñanza de la lectura Normo, de V. Pinedo.

Los textos fundados en ella (gramática, al fin) tendían a facilitar los modos de aprendizaje de las categorías de la morfología y la sintaxis y, aunque lograsen indirectamente mejorar y desarrollar el manejo del idioma, no era ése su primordial objetivo, sino hacer más llevadero el estudio, comprensión y evocación de la vieja nomenclatura gramatical. Si, con motivo del estudio de la estructura material de las palabras, se daban ejercicios de derivación y composición que indudablemente producían un enriquecimiento del habla del niño, era todo ello como una consecuencia forzada, no objetivo directo y esencial de la didáctica.

De un modo algo confuso, pero vivo, los Maestros comenzaron a darse cuenta de la necesidad de vitalizar más aún la enseñanza del idioma, dando un paso decisivo en orden a la crítica de los procedimientos conocidos. Obedeciendo al lema fundamental de la "escuela activa", que pide una participación directa del alumno en la elaboración de su saber, y un llamamiento poderoso a la necesidad intima de conocer y comprender, se pensó que la enseñanza de la lengua, mucho más que al análisis del idioma poseido por el escolar, debía tender a ampliar su vocabulario, a sistematizar las ideas y las palabras, a ir aclarando sucesivamente la esfera idiomática "vivida" y "conocida" por el niño. Con arreglo a este impulso surgieron, hacia 1930, colecciones de los llamados "Ejercicios de Lenguaje", dirigidos más que a la gramática, a trabajar los procesos psíquicos que se encuentran en la base de la necesidad de expresión, con el anhelo, casi siempre poco lúcido, de sustituir la arcaica "Gramática de las palabras" por una ambiciosa y fértil "Gramática de las ideas", para decirlo con el padre Girad. Ejercicios de conversación, de vocabulario, de invención, de formación de familias de palabras, de busca de antónimos o sinónimos, de complementación de fraces, de perfeccionamiento del estilo, etcetera, etc., sometian a una varia actividad las posibilidades mentales, afectivas y estéticas del niño, al objeto de proporcionarle, con una gimnasia incesante, el despliegue total de sus capacidades de pensamiento, emoción y comunicación (10).

Los 'resultados conseguidos por las escuelas que han puesto en práctica estos procedimientos activistas han sido, indudablemente, mucho mejores que los ofrecidos por el procedimiento tradicional, lo mismo en su versión puramente gramatical que en la modificación inspirada por la obra de Laura Brackenbury.

#### ACTIVIDAD Y SISTEMA.

La enseñanza de la lengua según el procedimiento activo se encuentra entre nosotros todavía en mantillas. La inmensa mayoría de las escuelas no se han incorporado aún a este movimiento. apegadas a la veneranda disciplina gramatical. Pero el estado como larvario de la nueva metodología no se refiere a la parvedad de su difusión, sino a la fase auroral y embrionaria en que se encuentran los estudios psico-lingüísticos entre nosotros. Faltos de Centros de investigación y divulgación que, por una parte, sienten los fundamentos básicos de la didáctica del idioma patrio y, por otra, irradien sus estudios, en forma de "Conclusiones de metodología prácticas" y "Guías didácticas", hasta la escuelita situada en el último rincón de España, los curiosos de estos temas, que han trabajado aisladamente en la enorme tarea de abrir nuevos cauces a la enseñanza de la más compleja de las disciplinas, no han podido aportar sino construcciones metodológicas incipientes, que adolecen de dos defectos, perfectamente explicables: de un lado, suelen pecar, como no podía ser por menos, de monoideísmo y parcialidad en el enfoque de una materia tan sutil y vasta; por otro, carecen del sistema que exige toda metodología si ha de superar la fase de tanteo inseguro y balbuciente (11).

Idioma (primera edición, 1946, Servicio Español del Magisterio, Madrid).

En el orden doctrinal, además de varios artículos de revistas, véanse: Luis Morales Oliver: La enseñanza del idioma y los ejercicios de redacción de los primeros años. El Escorial, 1933. Américo Carro: La enseñanza del español en España. Madrid, 1922. Alejandro Galí: La enseñanza de la composición al miño (guales de los Cursos Técnicos de Pedagogía. Curso 1928-29. Barcelona). J. Garriel Sancrez Román: La práctica del idioma en la escuela primaria. Burgos, 1932 (esta última también de tipo práctico).

Para la bibliografía francesa véanse especialmente: F. BRUNGT: La pensée et la langue. París, s. a.; H. DELACROIX; La langue et la pensée, Payot, París, 1924; A. ALBALAT: L'art d'écrire enseigné en vingt leçous, 28 edition, París, 1921. Hay traducción al español con el título El arte de escribir y la formación del estilo. Editorial Atlántida, Buenos Aires, 1944, JULES FAYOT: L'apprentissage de l'art d'écrire. Hay traducción española publicada por "El Ateneo", Buenos Aires, 1945; G. Muncn: Quel language? Saumuve, s. a.

muve, s. a.

(11) Otro achaque de nuestra enseñanza es el divorcio existente entre sus grados y la falta de coordinación y armonía en la prepa-

Aunque, por efecto del sarampión anarquizante que en los últimos cincuenta años ha padecido la Cultura y, por ende, la Pedagogía, ha habido quienes defendían el carácter insistemático de la nueva didáctica del idioma, como indicio de salud y armonía (12), esta nota es, para nosotros, un claro síntoma de infancia y, por ello, de falta de plenitud, es decir, de imperfección. No hay, no puede haber, educación intelectual o, para decirlo con la terminología que corresponde al tema que nos ocupa, "educación formal", allí donde falte el eslabonamiento y ensamblaje internos que hacen de las nociones vivas estructuras donde encuentra el pensamiento lecho y molde propicios. Cualquier actividad didáctica que, para superar los cuadros sistemáticos de las "asignaturas" tradicionales, condene al niño a un mariposear incesante sobre nociones intimamente desvinculadas, es fruto inmaturo de un afán renovador que no ha logrado aún abrir, en la broza turbadora de los hechos, los caminos fecundos de las nuevas jerarquias. La cultura, en su aspecto objetivo-materia docente-, y la educación, como faceta subjetiva del proceso superador del hombre, son, ante todo, sistema, concatenación, orden. El fin primordial de la filosofía era, para Santo Tomás, "imprimir en el alma el orden general del universo y de sus causas".

Y ello con mucha mayor exigencia tratándose de una disciplina de tan enorme valor formativo como es el idioma. Entonces la necesidad de sistema se convierte en urgencia apremiante que es maravilla no hayan acertado a ver los partidarios modernos del "anarquismo pedagógico", satisfechos ante cualquier tipo de actuaciones didácticas carentes de rumbo definido y de hilo conductor, desde la llamada "enseñanza ocasional"

<sup>10)</sup> Entre las obras escolares influídas claramente, es mayor o menor grado, por el procedimiento activo podemos citar, casi por orden cronológico de aparición: A. Maíllo: Ejercicios de Lenguaje (tres cuadernos y Libro del Maestro), editorial Salvatella, Barcelona. ANICTO VILLAB: Ejercicios de Lenguaje. (de la misma editorial). J. PALACIO: Ejercicios de Lenguaje. Editorial Libreria Porsella, Harcelona. Isanzi. Toralina: Ejercicios de Lenguaje y Grandica, Editorial Seix Barral, Barcelona, A. Maíllo: El libro del Macstro pare la Enseñana activa del

ración pedagógica de sus respectivos profesionales. Suele mediar un abismo entre los procedimientos prácticos del Maestro y del Catedrático de Enseñanza Media, los cuales, no sólo se ignoran, sino que divergen notoriamente en sus concepciones y sus maneras doceates. Otro tanto, aunque en menor escala, puede decirse de los Profesores universitarios respecto de los catedráticos de Enseñanza Media. El resultado es que no hay continuidad metodológica de uno a otro grado de la enseñanza nacional, con lo que padecen lamentablemente nuestras jóvenes generaciones.

<sup>(12)</sup> Sirva de ejemplo la posición de T. Coscultuela en su, por otra parte, bien orientado trabajo El lenguaje en nuestra escuela (en Revista de Pedagogía, Madrid, números 149-150, mayo-junio de 1934), que llega a decir: "No sorprenderá nuestra afirmación de que el programa es poco interesante en el lenguaje". Una cosa es que el programa de enscianza de la lengua sea difícil de estructurar, por la riqueza de aspectos y matices de la materia, y otra, muy distinta, que debanos prescindir de él. Una enseñanza sin programa es una actividad sin rumbo. Y si ello es grave en cualquier actividad, en la más formativa provoca efectos deasstrosos.

basta la abolición total de la gramática.

No ha escapado a los antores de repertorios de "Ejercicios de Lenguaje" esta necesidad de sistematización; pero, ante la imposibilidad de instaurar una metodología asentada sobre supuestos distintos de los conocidos, o fluctúan en una inseguridad falta de todo sistema, o se acogen a la pauta lógica diseñada, desde hace siglos, por las Gramáticas tradicionales.

La sustitución de los esquemas seculares es empresa ardua, que exige el trabajo de psicólogos, lingüistas y pedagogos actuando en equipo. Habría que realizar un análisis categorial de la lengua diferente del conocido y que se acomodase mejor, tanto a la índole de los hechos como a las necesidades de la enseñanza. Por esto ha podido decix, con razón, Dámaso Alonso: "Hay que reconocer que todavía están muy le-

jos (13) de poder sustituir a los tradicionales cuadros lógicos (a veces tan artificiales) del pensamiento hablado, es decir, que no podemos prescindir de las categorías de la gramática ususal. El problema apasiona a los investigadores, pero no ha tenido solución... Han de pasar, seguramente, bastantes años hasta que la enseñanza descriptiva de nuestra lengua pueda hacerse interesante en profundidad y en extensión. No es atraso nuestro, sino general. Pero no llegará a ser, si no tenemos desde hoy un propósito firme, que lleve a realizaciones en la línea de la investigación y, aunque modestamente, en la de la enseñanza" (14).

(13) Se refiere a los intentos metodológicos de tipo renovador.

(14) DÁMASO ALONSO: Sobre la enseñansa de la filología española. En Revista de Educación Nacional, núm. 2. febrero de 1941, Madrid. Este trabajo es el más importante publicado en España sobre la materia desde el antes citado de Américo Castro.

# LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA

por ISIDORO ANDRES

Director de la Escuela del Magisterio de Castellón de la Plana.

Precisión de conceptos.

Lengua y gramática son términos hoy perfectamente diferenciados. Ha sido superada aquella confusión que durante tanto tiempo desorientó la didáctica de estas materias. Ni la gramática es un arte, aunque este resabio quede todavía como herencia en la definición de la Academia, ni es el camino normal de penetración en la lengua.

Integran la lengua un conjunto de signos verbales del que se sirven los hombres para su comunicación. La adquisición de esos signos expresivos es un hecho natural en el hombre. Aprendemos a hablar sin reglas ni preceptos, en virtud de un lento y complicado proceso de imitación. Este proceso dura toda la vida, aunque su intensidad decrece con los años; es en la infancia cuando las facultades minéticas están más vivas.

La lengua no es algo fijo, inmutable. No hablamos exactamente como nuestros abuelos ni como los hombres de otros siglos. La lengua es una realidad viva que está en continua transformación. Las palabras brotan y caen como las hojas de los árboles. Aprendemos la lengua de nuestro tiempo de la misma manera que aprendemos la del grupo étnico o social en el que estamos inmersos, y no la de otro.

La conquista de la lengua por el ha-

blante supone la adquisición del habla individual. Saussure atinó bien en esta diferencia. La lengua es un hecho social, producto de la comunidad; el habla es el acto individual. La lengua supone el molde, la fórmula dada por la sociedad; el habla supone la originalidad creadora personal que puede llegar a romper aquellos moldes y fórmulas en un estilo propio.

En cuanto a la gramática, hoy podemos afirmar que la definición que la considera como "arte de hablar con propiedad y escribir con corrección" se encuentra en un completo fracaso. Hablar bien una lengua podrá llamarse un arte, pero la gramática, como ya dijo Andrés Bello, es "la teoría del idioma" o, como otros prefieren, "la ciencia del idioma". Ella contiene la exposición teórica, abstracta, de todos los principios generales que rigen un idioma dado.

La gramática, pues, no enseña la lengua, sino que la estudia. No es anterior, sino posterior al lenguaje, lo supone. Antes que las gramáticas han sido las lenguas. La gramática es el conocimiento teórico de una práctica usual.

Siempre ha habido excelentes escritores que no han estudiado gramática. La reflexión sobre la propia lengua y la de los demás, aunque no sea sistematizada, aunque no sepa de nombres técnicos ni de reglas formuladas, puede dar un conocimiento suficiente de la misma.

Sería necesario hacer una revisión de los tradicionales términos gramaticales, que siguen siendo los de los antiguos gramáticos latinos, difícilmente adaptables a nuestra lengua. Sirva como ejemplo la nomenclatura de las formas verbales. Además no existe uniformidad, y las definiciones de muchas de las gramáticas en uso son muy imperfectas e insuficientes. Continúa teniendo vigencia lo que se ha dicho de las malas definiciones gramaticales: se reputen y se repetirán Dios sabé hasta cuándo, porque la gramática está bajo el yugo de la venerable rutina.

### La enseñanza de la lengua.

El conocimiento práctico de una lengua supone hablarla, lecrla y escribirla, objetivos cuyo logro compete a la escuela primaria.

El conocimiento de la lengua es necesario por ella misma. El hablar es condición natural del hombre; el hablar la lengua nacional es condición del ciudadano. Es necesario porque el conocimiento de la lengua es la llave de todos los otros conocimientos: ella nos abre los tesoros de las ciencias, de las letras y del arte. La lengua es la materia primordial, ya se la considere medio de instrucción y de educación, ya se considere la importaneia que está llamada a ejercer en la vida social del individuo.

Pero, además, dada la íntima relación precisada por la psicología entre lengua y pensamiento, concluímos en la influencia que el estudio de la lengua ofrece sobre la educación intelectual. Cada palabra nueva es una nueva conquista de nuestro espíricu. En la formación del pensamiento individual la lengua simplifica nuestro estado mental al sintetizar en una palabra complicados procesos lógicos, lo precisa y lo fija en la expresión verbal. Tal vez no se puedan, con un criterio estrictamente científico, identificar en su totalidad pensamiento y palabra. Pero lo cierto es que no pensamos sin palabras. Unamuno llega a decir: "no es que se piense con palabras..., sino que se piensan palabras".

Supuesto que hay que hacer del uso el fundamento y núcleo de la enseñanza de la lengua, porque a hablar, a leer y a escribir se aprende hablando, leyendo y escribiendo, los ejercicios de lenguaje en la escuela tenderán a cubrir esta finalidad en todas sus formas, bien entendido que su graduación debe ajustarse a la evolución asicológica y lingüística del niño; que las primeras lecciones de lenguaje no pueden

ser otra cosa que hablar y hacer hablar. Nuestras escuelas, absorbidas un tanto por los problemas técnicos de la lectura y de la escritura, han desatendido con mucha frecuencia estas lecciones de lenguaje oral por suponer -erróneamente-que el niño, cuando ingresa, ha culminado ya la etapa de la expresión oral cuya evolución es lenta y progresiva como todas las formas de lenguaje. Siempre esta expresión necesitará de corrección y de amplificación, y pronto su desarrollo será paralelo al de la lectura y escritura. Expresión oral, lectura y expresión escrita formarán un todo único en la conquista de la lengua, porque todo ejercicio de lectura, de dictado, de redacción, etcétera, afecta a la totalidad del len-

En niños de determinadas regiones cuya habla familiar no sca la lengua nacional, o er los de condiciones sociales bajas, puede que la escuela sea el primer contacto con el habla correcta. Y, entonces, la necesidad de actuar siempre sobre la expresión oral se agu-

Sugerente es la aportación de L. Radice a los criterios que deben presidir la formación lingüística. Habla sólo aquel que se expresa originalmente, el que crea su palabra; el otro repite, no crea; imita, ne intuye. Educar lingüsticamente es, ni más ni menos, que educar para la originalidad. Y la sinceridad en el lenguaje se enseña del único modo posible: combatiendo la insinceridad. Toda la escuela debe participar en esta lucha acostumbrando a no repetir pasivamente, a no engalanar vaciamente la expresión, a no mentir, a no fingir que se siente, a no divagar, a no dejarse guiar sólo por las palabras. En definitiva: a no sustituir el "cómo debo pensar" por el "cómo debo decir".

### La enseñanza de la gramática.

Si la gramática no enseña la lengua, si la misión de la escuela por lo que a ésta se refiere debe ser esencialmente crear en los alumnos el hábito de expresión, ¿qué misión justifica la inserción de la gramática en los programas escolares?

No su valor práctico, utilitario. Poco interés tiene para la vida el que se sepa clasificar las palabras según una terminología más o menos convencional, el que se sepa distinguir una oración de relativo de otra completiva.

Desde otro ángulo, ¿el conocimiento de la gramática ejerce influencia, aunque sea indirectamente, en el progresivo dominio de la lengua? Es ello más probable, aunque también haya sido muy discutido; no faltan quienes lo niegan

en absoluto. La gramática normativa. al establecer lo que una autoridad aceptada por la mayoría define como correcto, de acuerdo con una norma fijada por los gramáticos o aceptada por el uso, es evidente que hace posible la corrección de los propios defectos. Pero, en todo caso, éste sería un interés fuera de las apetencias de la edad escolar primaria en que el lenguaje se rectifica y se enriquece un ianto espontáneamente por comparaciones casi siempre inconscientes, y no por una reflexión sobre lo normativo.

Y todo porque-3 ésta es otra de sus mayores limitaciones en la primera enseñanza-la gramática es una ciencia eminentemente abstracta que cae fuera muchas veces de las posibilidades del niño. Añadamos que la reflexión del muchacho ha de actuar sobre su propia función, su lengua, en un desdoble que supone madurez psicológica. Según la doctora L. Brackenbury, no podrá ser eficazmente comprendida hasta que el niño haya llegado, por lo menos, a los doce años, aunque algunos aspectos parciales de la lengua puedan presentarse antes.

Tal vez el problema sea todo una cuestión de método. El conocimiento gramatical no puede preceder nunca al idiomático; eran absurdas aquellas definiciones a priori que han atormentado tantas mentes infantiles, esquemas sin contenido. Sin la conexión directa con la realidad del habla el estudio de la gramática sería un peso muerto. Pero, a medida que el niño aumenta su léxico y su forma de expresión y de construcción del idioma, puede seguir paralela una cierta exigencia en el conocimiento gramatical.

Partiendo siempre del lenguaje, la gramática puede ir haciendo cada vez más consciente la lengua que ya se posee, podemos llevar al escolar en lo posible desde el ejemplo al concepto. Será útil "en el momento en que pueda poner orden en los heches adquiridos por la experiencia, no antes" (Bally). Fernández Huerta nez habla de un métedo alusivo: "aludiremes a la gramática a través del lenguaje".

La gramática puede justificarse también con la razón de que la materia de estudio ofrece incomparables ocasiones de bacer pensar. El objeto de estudio, el lenguaje, está siempre a nuestro alcance; no son necesarios aparatos ni laboratorios. Lo que tiene importancia no es que los niños usen los términos técnicos, sino que en aquel momento "hagan la operación mental que fué necesario hacer cuando se notó por primera vez la distinción en que se basan" (L. Brackenbury).

Resume la cuestión A. Maillo: "El tratamiento didáctico de la lengua puede tener dos modalidades diferentes: una, el procedimiento activo de los ejercicios de lenguaje, que debe ser el primordial; otra, el desarrollo de la doctrina gramatical, que permitirá al niño ponerse en contacto con los hechos lingüísticos a través de una perspectiva distinta, y por ello fecunda".

### BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

BALLY, CH: El lenguaje y la vida. Ed. Losada. Buenos Aires, 1941.

BRAKKHRURY, L.: "Lo enschansa de la gramática", La Lectura. Madrid, 1922.

FERNÁNDEZ HUERTA: "El método alusivo en la didáctica gramatical", Bordón, núm. 83.

GILI Y GAVA: "Visión general de la enetodología del lenguaje", Bordón, núm. 33.

MAÍLLO, A.: El libro del Maestro para la enschansa activa del idioma. Servicio Español del Magisterio. Madrid, 4.º edición, 1957. "La enschanza de la gramática", Bordón, núm. 33.

RAICE, L.: Lecciones de didáctica. Ed. La-Rautes, L.: Lecciones de didáctica. Ed. Labor.

### GRAMATICAS

ALONSO, A., y HENRÍQUEZ UREÑA, P.: Gramática castellana, 1.º y 2.º curso. Ed. Lusada. Buenos Aires, 1955. Gill Y GAYA, S.: Curso superior de sintaxis Ed. Spes, 2.ª ed. Barceloespuñola, na, 1548. eco, R.: Manual de Gramática española. Ed. Aguilar. Madrid, 1958.

### CARACTER DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL

Muchas personas, tanto en España como en América, creen aun hoy que las clases de Gramática han de enseñar ul niño el uso correcto del idioma patrio o, más bien, de la lengua literaria nacional, en oposición al lenguaje familiar regional; pues piensan buenamente que "la Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente". Entre personas que hayan puesto alguna atención en los estudios de Filología, no habrá necesidad de insistir en que tal definición, por venerable que sea su antigüedud, es científicamente inadmisible.

En la enseñanza primaria la enseñanza de la teoría gramatical debe limitarse a un minimo razonable, atribuyendo toda importancia a los ejercicios prácticos (narración y descripción de asuntos interesantes para los niños, lecturas, dictados y composiciones); también en los años inferiores y medios de la instrucción secundaria conviene evitar las definiciones difíciles, sustituyéndolas por "denominaciones", y preparando a la yez un tratamiento más científico para los años superiores.

(Rodolfo Lenz: La oración y sus partes. Cuarta edición. Editorial Nascimiento. Santiago de Chile, 1944, págs. 11-13.)

# ESTRUCTURA DE LA LENGUA Y GRAMATICA ESCOLAR

por M. CRIADO DE VAL
Colaborador-científico del C. S. I. C.

El concepto actual de la lengua, de su estructura y funcionamiento, ha sulrido, como no podía ser menos, grandes cambios. A pesar de la tenacidad con que se defiende la tradición en los estudios gramaticales ya no nos es lícito seguir empeñados en mantener las viejas ideas académicas. Al menos en aquello que no supone un uso preceptivo.

Ya desde el persodo positivista iba siendo disseil olvidar que la gramática escolástica estaba en crisis, pero cuando más tarde el estructuralismo ha acabado de modificar un buen número de antiguos conceptos, la urgencia de aplicar a la enseñanza gramatical del idioma una nueva orientación se hace inaplazable.

Naturalmente que no se trata de revoluciones, que van por completo en
contra del espíritu de los estudios lingüisticos, y que perjudicarían a la prudencia que ha de tener toda modificación en los primeros grados de la enseñanza. Sólo aquellas nuevas ideas
que la experiencia ha hecho ya, en
cierto modo, "viejas", pueden ser incluidas en el plan renovador.

Por fortuna, si alguna tendencia actual parece ser admitida por todos es la de simplificar, convertir a una estructura lo más sencilla posible la concepción de la gramática. Y claro es que esto favorece a la enseñanza primaria. Una nueva orientación escolar puede aprovecharse del carácter elemental y sencillo que la propia investigación admite. No hará falta abrumar al niño con innumerables reglas y excepciones, sino darle plena confianza en su propia capacidad de comprensión; hacerle sentir que la gramática estaba en él antes de estudiarla.

Los nuevos conceptos en torno a la oposición lingüística pueden tener entrada en la enscñanza elemental. El niño está perfectamente capacitado para comprender el juego gramatical entre masculino, femenino y neutro, o el que establecen los demostrativos respecto a la proximidad de objetos y palabras en el espacio. Sobre el plaza temporal puede muy bien hacérsele comprender las varias opusiciones verbales entre pasado, presente y futuro. Quisá seu más difícil, pero no inasequible, llevar sistemáticamente a esta gramática los sistemas fundados sobre la noción de personalidad (pronombres); los conceptos de agente y paciente; los de calificación (adjetivo), frente a los de modificación (adverbio). Mucho más fácil será que asimile la mente infantil la estructura del sistema posesivo, y sobre todo comprenderá muy bien los distintos matices que los apreciativos proporcionan al lenguaje.

Las palabras han de adquirir relieve y figura de seres vivos ante el niño y la función sintáctica deberá concebirla como un mecanismo que actúa ante sus ojos con regularidad.

El valor de piezas pequeñas, como de grapas o tornillos, que tienen los nexos en la oración (preposiciones y conjunciones) nos permite oponerlos, ante su vista, al peso macizo, a la jerarquia dominadora de substantivos y de verbos.

Todo ello es materia gramatical susceptible de presentar un asidero concreto asequible a la mente infantil, que, por otra parte, no es tan ajena a la abstracción como parece.

La inclusión de estas orientaciones



no invalida sino que confirma aquellos aspectos de la gramática tradicional que están muy cerca de poderse considerar como inamovibles. Hoy seguimos creyendo, como nuestros más antiguos clásicos, en las categorías gramaticales como base de todo análisis. Los conceptos de substantivo, adjetivo, verbo, pronombre, adverbio, y los más o menos discutibles de interjección, preposición y conjunción, han de quedar impresos por todos los medios en la mente infantil, hasta hacerlos consubstanciales con ella. Y otro tanto sucede con las funciones clave de la oración: lo que significa el sujeto, el predicado, el complemento directo, el indirecto y el circunstancial.

La asimilación intuitiva de estos conceptos sólo puede conseguirse por el procedimiento tradicional del análisis, que tanto solemos despreciar como ejercicio rutinario y que, sin embar-

go, es una de las prácticas más formadoras de la inteligencia. No significa esto que seamos partidarios de sostener indefinidamente las prácticas analíticas demasiado consabidas. Pero creemos que no hay estudio gramatica; posible sin una aplicación directa subre textos literarios o sobre simples problemas de la lengua hablada. Cuanto antes se acostumbre al niño a relacionar la teoría gramatical con el comentario directo, antes habremos empezado el verdadero camino.

Y no es la menos importante de las prácticas el habituarle a pensar sobre los muchos valores que tienen las palabras, acostumbrándole a escoger el más preciso en cada caso. El manejo de diccionarios es uno de los ejercicios más olvidados, a pesar de ser de los más indispensables.

Tampoco hay que despreciar la gran capacidad de asimilación que tiene la memoria en el niño, Quizá nuestra preocupación moderna por eliminar de la enseñanza toda rutina tenga el peligro de extremarse y destruir un proceso natural cuyo fundamento es bien sencillo: la infancia tiene demasiadas cosas que recoger con su memoria para entretenerse en crear con su inteligencia otras nuevas; es aquélla, y no ésta, su instrumento principal de trabajo.

En la gramática escolar hay capítulos importantísimos que, en principio, es preciso encomendar a una retentiva rutinaria. El principal de ellos es el de la conjunción del verbo. Sólo retornando a prácticas quizá un poco olvidadas será posible, en el futuro, evitar la desagradabilísima experiencia que ha supuesto para nosotros el comprobar que los alumnos de primer año, en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, no saben, en una gran mayoría, conjugar el verbo haber ni son capaces de recordar las más usuales preposiciones.

Nos seria muy difficil sefialar en qué grado de la enseñanza española está ese tremendo fallo que va convirtiendo a generaciones enteras de estudiantes en auténticos "analfabetos", ajenos por completo a las nociones elementales de su propia lengua. Pero sería conveniente llegar a un acuerdo sobre lo que es imprescindible y to que es complementario en la educación. Si no concebimos que pueda considerarse culta la persona que no sabe sumar o multiplicar, es preciso que volvamos a incluir también, en esta cultura mínima obligatoria, el conocimiento firme de los rudimentos gramaticales.

Nos queda una última cuestión: los textos. Sin libros adecuados seguiremos en la triste situación actual, en que la gramática ha sido convertida en una disciplina que parece no servir para otra cosa que para aburrir a los estudiantes.

Claro es que todo son cuestiones entrelazadas y finicamente puede esperarse que haya buenas gramáticas de ensefianza primaria, media o superior, si la atención general se interesa por el tema. Desgraciadamente, nos falta el apoyo y la orientación del organismo académico más indicado para servir de guía, estancado en una vetusta gramática de varios siglos de antigüedad. Pero es demasiado urgente una solución para no intentar un avance por todos los médios. En el alud de premios y concursos que es característica de la vida intelectual española quizá se pudiera encontrar un hueco para los libros de enseñanza del español. O quizá la iniciativa de algún organismo oficial ayudará a resolver este dificilisimo problema. Todo antes de dejar que las gramáticas escolares se embrollen, y que se mezele sin criterio lo antiguo y lo moderno, muchas veces de manera contradictoria.

#### BIBLIOGRAFIA SELECTA

Aparte de las obras de carácter general y de los manuales de Gramática al uso, pueden consultarse:

CHARLES DALLY: El lenguaje y la vida. Buenos Aires, 1947.

KARL VORSLER: Filosofia del lenguaje. Buenos Aires, 1943.

### CONSIDERACIONES DIDACTICAS SOBRE LA LENGUA Y EL HABLA DESDE EL PUN-TO DE VISTA DE LA ESCUELA PRIMARIA

por S. FERNANDEZ RAMIREZ

De la Real Academia Española.

Desde algún tiempo a esta parte se airean bastante en España los problemas didácticos de orden práctico y de orden teórico relacionados con la Escuela y con la Enscñanza Media. No es que estas cuestiones hayan estado desdefiadas antes, porque tanto las Escuelas nacionales como los Institutos de Enseñanza Media han contado siempre en España, por lo menos hasta donde llegan mis recuerdos y mi experiencia personal, con un excelente plantel de hombres de elevada formación profesional y de absoluta entrega a sus duras tareas. No sería difícil evocar aquí nombres prestigiosos, lo que no hago porque, inevitablemente, el cuadro sería incompleto si se fiase a la memoria. La diferencia con lo que ocurría antes estriba en el hecho de que hoy esa clase de cuestiones se ventilan anny frecuentemente a la luz piblica. Hay revistas didácticas oficiales y particulares. Además, el régimen de pruebas que van imponiendo las recientes reformas de la enseñanza produce el beneficioso resultado de que veamos impresas con alguna regularidad, en publicaciones de variada naturaleza, las preguntas y los temas que se proponen a los alumnos en las sucesivas convocatorias. El profesorado de Enseñanza Media es constantemente consultado y requerido para la elaboración de temas y temarios. Por otra parte, la más pequeña innovación en materia de pruebas o de programas suele ir acompañada de instrucciones especiales. Existen oficinas técnicas, laboratorios pedagógicos y cuerpos cada vez más nutridos de Inapectores de Enseñanza, en los dos grados primeros de nuestra organización. Tudo ello ha de contribuir

poderosamente a que se vaya trazando una línea clara para sucesivas innovaciones, se fijen los resultados de carácter definitivo y se acumule, de paso, un repertorio útil de documentación, que es de esperar se vaya acercando cada vez más a lo que es y ha sido la literatura didáctica oficial y privada en pueblos de más extensa y profunda experiencia pedagógica que el nuestro.

El resultado más deseable de todo este movimiento didáctico renovador sería el que cuajase en un excelente material de enseñanza. Quiero decir, por lo que se refiere a la didáctica del idioma, el que nos trajese algunos buenos manuales de lengua. Esta afirmación no implica menosprecio de lo que tenemos. Es la formulación de un desiderátum, que apunta a ciertos objetivos metodológicos y aspira a llenar ciertas socialidades que se hacen sentir apremiantemente.

Abordar la cuestión de los manuales de enseñanza es plantear un problema de máxima gravedad. En primer lugar, porque yo creo que la enseñanza de la lengua, por razones muy especiales, no puede quedar abandonada a la improvisación y, por otra parte, tampoco puede encerrarse en moldes demasiado rígidos. La didáctica de la lengua es una obra de acumulación y selección de materiales que difícilmente logra un solo hombre. Es el resultado de una tradición prolongada y rica. Consideremos, por ejemplo, el estudio del léxico. El esfuerzo encaminado a fijar y ampliar el vocabulario usual y familiar de los niños no debía depender solamente del encuentro fortuito con una palabra, tal como ocurre en las clases, en el curso de las lecturas o de la conversación.

En este orden de cosas habrá que tener en cuenta cada vez más los modernos estudios sobre frecuencias de palabras y vocabularios mínimos, por provisionales que nos parezcan sus resultados. Todo to que se relaciona con la significación de las palabras, con la polisemia, con la derivación y composición, etcétera, es de dosificación muy delicada. Deberíamos saber con alguna seguridad hasta dónde podemos llegar en este punto en los diferentes grados de la enseñanza y poder encontrar un repertorio conveniente en los manuales de clase. Un cuadro donde entrase la familia concisión, decisión, incisión sería inexpresiva para niños menores de once años. No así otras, como poner, componer, reponer, etc.

Pero no debemos olvidar que toda tentativa de aproximar términos relacionados etimológica o semánticamente es una operación abstracta y, en la mayor parte de los casos, de corto alcance didáctico para los niños. Querer dilucidar, por ejemplo, las diferencias entre comprender y entender mediante consideraciones y distingos (insuficientes y hasta importunos, por muchas razones, en los mismos diccionarios de sinónimos), o entre lograr, alcanzar y conseguir, etc., está muchas veces fuera de lugar. Lo importante es fijar los contenidos positivos de las palabras, atender a los contextos, a las construcciones y al régimen peculiar.

No hay nada más importante para las clases de lengua que el material de lectura. Desconozco el que se emplea ahora. Me figuro que alternarán en él las narraciones sencillas, los cuentos populares y algunas composiciones líricas y lírico-narrativas, especialmente romances. No sé hasta qué punto ha llegado a madurez en España el género literario de la narración destinada a pequeños lectores y hasta qué punto ha sido puesto a contribución en los manuales de primera enseñanza. Las composiciones en verso, romances, breves canciones líricas de los clásicos a de los poetas de nuestros días, fábulas, etc., tienen la ventaja de que se hacen aprender de memoria y contribuyen, en un aprendizaje agradable al que nadie pone reparos, no solamente a fijar el vocabulario, sino a educar el oido infantil en las leyes ritmicas de la lengua española, a las que suele ser muy fiel la lengua poética, y en las secuencias sintácticas. No importa que los romances conserven, incluso en las versiones que hoy pueden recogerse de la tradición oral, algunos arcaísmos, porque este inconveniente, que no es difícil de superar, se compensa con la importancia que tiene iniciar a los niños en el conocimiento del romancero. Tampoeo debemos olvidar que hoy existen buenas modernizaciones de algunos repertories poéticos medievales, de los cuales podrían extraerse también breves pasajes.

No podria hablar aquí de una manera atinada de los ejercicios orales y escritos que han de hacer los niños, porque es práctica que desconozco enteramente. Creo que para educar la buena dicción de los alumnos, además de la ejemplar enseñanza del Maestro, sería muy recomendable la audición de discos. Pienso que una voz extraña a los hábitos de la clase diaria, aunque con todo lo que supone la privación de la presencia corporal del que recita, puede ser de gran eficacia para desarraigar el tonillo y otras prácticas viciosas de la elocución. Esta práctica, hoy universalmente seguida en la enseñanza de las lenguas extranjeras, me parece muy átil también en la enseñanza de las lenguas vernáculas. Me parece también que los temas para los ejercicios orales y para los ejercicios escritos pueden sacarse con ventaja, en muchos casos, de los mismos textos de lectura

Existen buenos libros para orientar la corrección de los vicios de la pronunciación, libros que deben ser siempre guía del Maestro. Este aspecto de la enseñanza de la lengua se relaciona, en parte, con el de la ortografía. Mi experiencia personal de la enseñanza media me ha hecho comprender en varias ocasiones que exigimos a veces demasiado, no digo en las pruebas de ingreso en el bachillerato, sino en el general nivel de los alumnos ingresados, y que el tiempo de permanencia en las escuelas no da para tanto. Acaso el ingreso en los establecimientos de ense-Sanza media se realiza demasiado pronto. Sin embargo, es posible que haya manera de remediar un mal, acaso inveterado en todos los grados de la enseñanza de la lengua, que es el de la insuficiencia en la práctica del escribir. Ese mal se advierte, no ya en ortografía, sino en la grafía de los alumnos, muchos de los cuales arrastran esta impericia a todo lo largo de sus estudios y les incapacita para cumplir los más elementales deheres académicos, ¿Es que no existen ya, o no existen todavía, buenos métodos de caligrafía que permitan alcanzar a un regular promedio de niños de los que llegan a los Institutos una letra de trazos claros y disciplinados? No sé hasta qué punto son graves los inconvenientes de una escritura standard. Pero cualquier cosa es mejor que la anarquia en estas materias, en las que importa menos que en otras el cultivo de la personalidad.

Continuando con cosas de menos monta, quiero decir dos palabras acer-

ca de la enseñanza de la gramática. La gramática no es una ciencia exacta, aunque boy pretende acercarse a módulos rigurosos. Toda ciencia es precisa, si no exacta, en la medida en que da cuenta con rigor de la realidad con la que se enfrenta, y a eso aspira la gramática más moderna. Pero es cierto que nada de esto, o casi nada, fuera algunas veces de una terminología pedantesca, llega a la literatura usual que manejan nuestros alumnos, ni probablemente seria conveniente que llegase, dado el estado de tentativa y provisionalidad en que se encuentran todavía estos estudios. La rutina en que ha languidecido la gramática, las puerilidades y futilidades de que viene recargada en los textos la hacen, con razón, aborrecible. Sin embargo, debemos distinguir dos cosas diferentes. Existe, por un lado, la gramática normativa, que es imprescindible e inevitable. Hay que ensefiar a los niños algunas normas, en la dosis que sea y con los métodos más fáciles. Debemos tratar de desarraigar en la escuela algunos vicios comunes de lenguaje que irradia el ambiente social o que obedecen a la tendencia infantil simplificadora y analógica. En este orden de cosas todo cuidado es poco. No suelen faltar errores en la apreciación de la norma, no sólo en los manuales al uso, sino muchas veces en el repertorio de preocupaciones gramaticales del Profesor, como lo fué en algunos centros escolares de España el afán de inculcar a los alumnos la pronunciación francesa de la v. En algunos textos he leido que se vende pisos es, por lo menos, tan correcto como se venden pir sos. La Gramática de la Academia ha recomendado durante muchos años el empleo de le para el acusativo masculino y hoy recomienda lo. ¿A qué atenerse? No existe, creo yo, un cuerpo bien organizado de normas de donde podemos extraer un programa mínimo.

Otra cosa es la gramática, considerada como ciencia que estudia la realidad que es la fengua y el habla. La pedagogia suele insistir mucho en la utilidad de su estudio para el desarrollo del raciocinio y de los hábitos mentales de los niños y de los jóvenes, y la considera, lo mismo que las matemáticas, como disciplina formativa, más que informativa. Esto es verdad, si no pretendemos injerir la lógica en la gramática. El lenguaje tiene sus leyes propias y es una realidad tan compleja y peculiar como cualquiera de las realidades de que se ocupa la ciencia. Lo que pasa es que el conocimiento de la gramática de la lengua vernácula resulta una magnifica introducción para el estudio de las lenguas vivas y muertas que en otros grados de la enseñanza

hayan de acometer los escolares. De ahi la utilidad de esa disciplina, que proporciona una serie de esquemas y conceptos fundamentales que con ligeras variaciones van a encontrarse luego en el sistema de otras gramáticas. Querría exponer algo acerca de la manera de conducir este estudio. Pero como me falta espacio sólo recomiendo que el Maestro no recargue sus explicaciones con excesiva terminología y trate de atender a los hechos formales más que a las categorías semánticas. Es más divertido hacer ver al niño que el verbo, por ejemplo, es una palabra que tiene variaciones de tiempo, modo, persona, número, etc., en contraste con el nombre substantivo, que sólo tiene variación de número, que no darle una de esas definiciones escolásticas, como la de que el verbo expresa la esencia o la acción, el nombre, la substancia, etc., que, además de que el niño no las entiende, son absolutamente incorrectas.

Y quiero terminar con una observación de carácter más general. El estudio de la lengua española (no el de la gramática) debe presidir el de las otras disciplinas, se ha dicho muchas veces. Esta preeminencia, se ha dicho también, debía reflejarse en el horario, en la continuidad de su estudio, en la policía del idioma que ha de operar o que debía operar sobre todos los libros de texto, etc. Las dos primeras cosas las deciden los programas oficiales, no siempre con la debida largueza, Pero lo último, y a ello quería llegar, en ninguna parte puede tener más perfecta realización que en la escuela, en donde la especialidad de las disciplinas no suele acarrear pluralidad de profesorado. Los Maestros no deben olvidar esa preeminencia de la lengua española en todas sus enseñanzas, recordar que es saludable que la lengua esté presente en todos los momentos de su actividad y que los textos usuales son susceptibles, en casi todos los casos, de aclaración y también de una directa interpretación lingüística. Con lo cual, de paso, dilatarán un poco los horarios dedicados a la enseñanza de la lengua, si por azar hubieren de ser estrechos, y prestarán mayor servicio a la obra de conservación, corrección y embellecimiento de la lengua española, que es tanto como asegurar su perdurabilidad.

### NOTICIA BIBLIOGRAPICA

Para los vicios de pronunciación recomiendo el conocido librito de T. Navarro Toxás, Compendio de Ortologia española, Madrid. 1928, quel ignoro si se halbo en estos momentos en el comercio. Es también muy retomendable el libro más reviente de Manuz. Muñoz Corrás, El español vulgar, Biblioteca de la Revista de Educación, Madrid, 1958, que atiende e asses, problemas normativos de la longua. Para lo relativo a la frecuencia de palabras y vocabularios mínimos debe leerve el trabajo de Emilio Lo-RENZO, Libros de texto y selección de voca-bulario, publicado en la Revista de Educación, núm. 59, Madrid, 1957, y la literatura que allí se cita Gula utilisima para las buestiones de sinonimia es el reciente Diccionario de Sinónimos, de Samuel Gill Gaya, Madrid, 1958, y el más conocido Dicciono-rio ideológico de la Lengua Española, de Julio Casarra, del que debe consultarse la ultima edición de 1959. Buenas modernizaciones de la literatura medieval (Cantar de Mio Cid, Arcipreste de Hita, Conde Luca-nor, etc.) se encuentran en la colección "Odres Nuevos" que publica la Editorial Castalia. Hay varias versiones modernas del Centar de Mío Cid, la última, la que está publicando en fascículos CAMILO JOSÉ CELA. Puede orientar la clase de gramática en las escuelas la experiencia personal recogida en libros come La enseñanza de la gramática, de LAURA BRACKENBURY, traducción españo-la (s. a.); Enseñanze de la lengua materna, de Concupción Sáiz, Madrid, 1910, y La enseñansa del lenguaje, de D. Tirado, Barcelona, 1937. Acerca de la terminología grarecomiendo que el Maestro siga la de la Real Academia Española, tal como apatece en su Giamática, en su Compendio o en su Epitome, o se atenga a la terminología del Manual de Gramática histórica española, de Ramón Menénuez Fidal. Un buen librito de gramática es el Manual de Gramá tica española, de RAFARL SECO, Madrid, 1954. muy útil, por los ejercicios que contiene, el Resumen práctico de Gramática española. de Samuel Gili Gaya, Barcelona, 1952, Muchos libros podrian recomendarse para iniciar un poco al Maestro español en los problemas y las inquietudes de la linguistica más moderna. Pero son pocos los que gozan del privilegio de la traducción española. Se me ocurre presentar, por su pequeño volumen y lo sugestivo de su contenido, la obra El lenguaje, de EDUARDO SAPIR, uno de los grandes maestros de la escuela norteamericana, traducido para la colección de Bre-viarios del Fondo de Cultura Económica de Méjico y aparecido el año 1921 en su len-

### LA GRAMATICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

por FERNANDO LAZARO

Catedrático de la Universidad de Salamanca, Académico correspondiente de la Real Academia Española.

Gran acierto el de la revista VIDA ESCOLAR al promover desde sus páginas una reconsideración de los problemas que plantea, en la escuela, la enseñanza de la lengua nacional. No se trata, sin duda, de postular o fundamentar una nueva revisión de los Cuestionarios Nacionales: anticiparé que, al menos en lo relativo a los problemas idiomáticos, me parecen acertados, aunque no completamente irreprochables.

A lo que esta simpática iniciatica propende, si no me engaño, es a fomentar entre los señores Maestros una conciencia de urgente dedicación a vivificar la letra de los planes. El conocimiento de la propia lengua es el fundamento vertebrador de la cultura, y no parece lítito ahorrar el menor esfuerzo para difundirlo. Los logros están a nivel mucho más bajo que los planes y textos legales, y no puede aplazarse más la constitución de un orden de avances.

Se me ha pedido que escriba sobre la gramática en la escuela. El tema es tan seductor como vasto, y tendré que limitarme a rozar algunos puntos sueltos. Con gusto, si otras obligaciones no me lo vedaran, me permitiría solicitar espacio en otros números para escribir de estas cuestiones que tanto me preocupan. La magnitud del problema es tal que bien merecería la obstinación y el esfuerzo de una cruzada.

La gramática, la pobre gramática, ha sido muy zarandeada en el último medio siglo, casi siempre que se La tratado de didáctica de la lengua. Se le ha negado el derecho a pervivir en los planes escolares, desde dos actitudes distintas, pero afines en su negativa: la

que afirma que el idioma nacional se aprende como un don gratuito, y la, menos confiada a este respecto, que propugna, sin embargo, otros métodos no gramaticales para la enseñanza. La defensa de los estudios gramaticales se ha batido en retirada, oponiendo débiles objeciones a la reprobación casi unánime; así, se ha dicho que tales estudios deben subsistir como medio de estimular el raciocinio. Lo cual es tanto como negar su validez en la didáctica del idioma.

He aqui, como botones de muestra, testimonios de estas actitudes:

Enseñar a los escolares en un libro [de gramática] su lengua materna tiene, si bien se piensa, alço de monstruoso. ¡Qué contrasentido estudiar la lengua viva como lengua muerta! Nuestra lengua es nuestra madre y nuestra nodriza; hay que beberla sin intermediarios. Las gramáticas son biberones. Y Virgilio decía que los miños criados con biberón son iodignos de la mesa de los dioses" (Anatole France).

"Querer aprender una lengua por el estudio de una gramática es como aprender a tocar el violín leyendo tratados de música y métodos de violín, sin tomar el instrumento, ain ejercutar los dedos" (Rodolfo Lenz).

"El valor humano de la gramática, más que didáctico y normativo, es formativo, Conduce a la mente a reflexionar sobre una de las creaciones más anaravillosas del hombre: a conocer la estructura y el funcionamiento del sistema de signos, del cual se sirve para objetivar y aclarar ante sí mismo y los otros el contenido de su conciencia" (A. Pagliaro).

¿Tendrá, pues, que renunciar la gramática a figurar en un puesto privilegiado del sistema docente, desapareciendo o resignándose a una finalidad gimnástica? Las consideraciones que siguen intentan contribuir a una restauración del casi perdido prestigio de la noble ciencia. No se trata, claro, de una empresa original. En España ya han alzado sus voces de alerta Gili Gaya, Fernández Ramírez y otros ilustres lingüistas; y en América, con mayor vigor si cabe, A. Alonso, P. Henríquez Ureña y, últimamente, el uruguayo Luis Juan Piccardo.

\* \* \*

El término "gramática" es equívoco, porque acoge nociones abiertamente desemejantes; son, en realidad, modalidades o enfoques distintos del estudio lingüístico, que conviene distinguir. Dos nos importan ahora: las variedades llamadas gramática descriptiva y normativa, respectivamente. Su distinción es muy sencilla. La primera acoge todo el material idiomático que coexiste en un momento dado, y procura inducir las leyes del sistema. Por ley se entiende, en este tipo de estudios, el mero enunciado de una relación. Si se afirma, por ejemplo, que en la fonología popular de amplios sectores de hablantes se neutraliza la oposición -d/-s a fin de palabra (Madrid-Madriz), esta ley tiene el valor de un simple diagnóstico.

Ahora bien, estas leyes-con valor absoluto o como meras tendenciaspermiten configurar una norma idiomática, que se tiende, lógicamente, al nivel de las personas cultas, cuando hablan con sencillez, sin abandono ni vigilancia. La formulación de estas normas adquiere un carácter legal, de código de buen uso. La neutralización de los fonemas -d/-s se califica entonces de 'vulgarismo', y su presencia queda desterrada del comercio culto. La gramática normativa se yergue así con un sistema de proscripciones o aprobaciones, basado en el uso de los mejores. Si la modalidad descriptiva es fundamentalmente científica, la normativa posee un carácter pedagógico irrenunciable. Esta fluye de aquélla como un escolio práctico; es la vertiente utilitaria de un puro trabajo de investigación.

Anatole France tenía razón al vituperar la gramática, aquella gramática que se definía como arte de enseñar la lengua materna. Y más aún la modalidad normativa francesa, tan estrecha y rutinaria por su época, que hacía exclamar al gran Brunot: Comment nous avons payé cher le mot du XVIII<sup>a</sup> siècle: "Les français sont les grammairiens de l'Europe"!

Pero nadie puede negar la existencia, en la conciencia lingüistica colectiva de los hablantes cultivados, de una serie de normas negativas, de resistencia a usos más o menos generalizados que se sienten como ajenos al sistema. Estos usos deformes van del barbarismo descarado al humilde pero pujante vulgarismo, del énfasis petulante al descuido

desdeñoso. Pues bien; en la delimitación y represión de esos arrabales del idioma es donde la gramática posee un campo de acción urgente y necesario. Y la escuela es el primero y más importante bastión de la defensa. El joven escolar debe sentir pronto que hablar o escribir es arte de particular juicio, y a ello debemos ayudarle con diversas prácticas idiomáticas, entre otras, mediante las reglas de la gramática nor-

Esta debe llegar a las escuelas con todas sus consecuencias y con todos sus fecundos resultados. Porque lo que ordinariamente se entiende por gramática en nuestra docencia-y a ello aludía al no conceder el dictado de irreprochables a los Cuestionarios Nacionales-es una simple práctica clasificatoria, aliada a un sistema más o menos absurdo de definiciones. La gramática suele desembocar y terminar, dentro de nuestras aulas, en el famoso "análisis gramatical" (¡aún hay quien lo llama "lógico"!), de utilidad tan escasa,

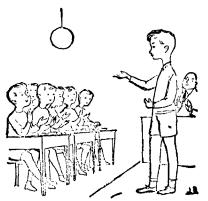
El idioma no se aprende sabiendo que tal palabra es nombre o adverbio, ni conociendo las definiciones-casi nunca aproximadas, nunca exactas--de estas categorías. El escolar debe reconoccrlas, como reconoce un río, un lago o una colina; pero ahí no deben estancarse sus estudios de gramática. Esta debe servirle para progresar en el conocimiento real del idioma (no de la gramática misma), y para refrenar los malos hábitos lingüísticos.

Por supuesto que la gramática no es el camino único de acceso a la lengua, pero no resulta el menor de ellos. A cuantos postulan la suficiencia de la práctica cotidiana del idioma las Instructions francesas de 1938-actualmente vigentes-les recuerdan que el "niño no está en clase más que algunas horas por día, y menos de doscientos días por año", y que en "la familia, en la calle, en el campo, oyen y emplean a menudo una lengua incorrecta"; de ahí que concluyan: "la lengua correcta sólo puede triunfar por medio de la ensefianza gramatical, que acelera el progreso y confirma los resultados adquiridos".

Sin llegar a la afirmación de que "sólo puede triunfar" así, es evidente la necesidad de plantear ordenadamente los problemas. La mera lectura y el azar con que en ella vayan surgiendo las cuestiones no bastan por si mismos; se hace preciso alternarlos con una doctrina gramatical elemental, con sus dos vertientes: una positiva-medios que el sistema lingüístico ofrece para la expresión correcta-y otra negativa, de represión de cuanto en la lengua es suburbano e intolerable.

Conviene, como es natural, que el estudio gramatical siga una vía inductiva. No se puede ni se debe partir de una definición, para ir a verificarla en el ejemplo, sino justamente al revés: tomando como base los ejemplos, debe llegarse a la noción o a la norma. Hay una diferencia radical entre la definición que dice: "El verbo es una palabra que...", y esta simple afirmación: "La palabra que dice aquí lo que hace el sujeto se llama verbo." Y lo mismo que con las definiciones podemos hacer con los usos. Toda una revolución pedagógica alienta en esta simple inversión de puntos de vista.

El habla misma de los niños nos proporcionará puntos de partida suficientes, que deben ser superados mediante la utilización de buenos textos. Hágase su



elección con el mayor tiento. Permitaseme testimoniar el horror con que vi cómo mis hijos leían, en el primer grado de la escuela, un libro que contenía, con una densidad abrumadora, frases de este jaez;

"Felipe ha caldo hoy une de les juguetes y ne asustó mucho... Hoy nos hizo c "Todos les nisses le p.den [a Ratoncite Pérez] que les lleven caramelos."

a ser buena para darla guste." "Yo la dejaré mis juguetes y la vey a cantar."
"[Una nifia] se soñaba con un ratón."

(¿ Por qué este libro circula impunemente por las aulas?)

La inducción gramatical es especialmente útil en la enseñanza de las categorias y de las funciones. Permite. además, avances relativamente rápidos. Pero, como dicen los Cuestionarios Nacionales, "bien estará que nuestros alumnos sepan distinguir un pronombre de un adverbio; pero importará mucho más que éstas y todas las demás clases de palabras las emplee con seguridad y tino". No nos quedemos exigiendo una inútil perfección en el análisis: sigamos adelante. Pero ¿cómo?

Para la consecución de esta finalidad positiva de la gramática-aprendizaje de usos nuevos-no conozco mejor método

que el propuesto por F. Brunot en su inolvidable librito L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est-Ce qu'il devrait être dans l'Enseignement primaire. Tiene, justamente, medio sigle de vida, y durante este tiempo ha dirigido u orientado la pedagogía idiomática francesa. Me imagino que su doctrina, por distintos caminos, habrá llegado hasta los Maestros españoles... aunque muchos no la apliquen. Por le menos, los libros escolares que, por deber paternal conozco, están mucho más cerca de Nebrija que de Brunot. Es hora de señalar cuán faltos de tradición pedagógica estamos en este punto, no para lamentarlo, sino para remediarlo.

La modalidad negativa y censoria de la gramática requiere igualmente la fijación exacta del código de normalidad frente a las transgresiones. No debemos enfocar esta cuestión con criterios de purismo antañón; pero tampoco cen laxitud perezosa. En cuestiones de vocabulario poseemos una guía admirable en el Diccionario académico (que no siempre guía completamente; un Maestro que le obediciera fielmente tendría que reprimir en sus alumnos el uso de palabras como entrenar y sus derivados). Pero ante los problemas gramaticales estamos mucho más desasistidos. La Gramática de la Academia está anticuada y es perfectamente vulnerable. En sus reglas no hay discriminación entre lo vivo y lo periolitado, ya que se basa en escritores de todas las épocas, y no en una sincrenía concreta. Mucho más importante, en cuanto a sus posibles consecuencias pedagógicas, es la Gramática de den Salvador Fernández Ramírez, que, desgraciadamente, está aún incompleta. De ella, de su enorme caudal descriptivo. habrán de extraer los pedagogos todo un sistema de prescripciones y un repertorio gramatical que efectivamente enriquezca el conocimiento idiomático de los niños. Esperemos que algún Maestro sensible e inteligente acometa la empresa,

Hoy por hoy, sólo a medias puede desarrollarse un programa gramatical realmente fecundo, por falta de instrumentos... y sobra de inercia. Rompamos, por lo menos, con ésta; tratemos de no hacer odiosa la gramática a los muchachos con definiciones, ciasificaciones y análisis. Partamos del idioma, no de la regla, y lleguemos a ésta por inducción. Si, como dicen las enciclopedias escolares, las conjunciones causales son porque, pues y alguna otra, podemos estar seguros de que el alumno no reconocerá más estructuras

eausales que las vertebradas por esas partículas. Pero si un período causal concreto es sometido, en clase, a variaeienes, irán apareciendo quizá docenas de modos de expresar aquella relación, y el Maestro podrá ir sancionándolas (poco usada, literaria, redicha, vulgar...).

Toda la gramática puede presentarse así, en la clase activa, como un divertido modo de adquirir nuevos medios idiemáticos y de rechazar los espurios. ¡Qué panorama tan diverso el que un aula presentaría, si lo comparamos con el que ofrece durante el tristisimo anàlisis gramatical!

Perdóneseme lo deslavazado de estas notas; se debe a la naturaleza del problema, difícilmente reducible a coherencia en tan breve espacio. Lo que deseaba comunicar a los señores Maestres es que la gramática normativa posee un valor muy grande en el seno de la pedagogía del idioma; que, para que le alcance, se necesita una estrecha colaboración entre lingüistas y pedagogos, entre la Universidad y la Escuela, para proveer a Maestros y alumnos de instrumentos realmente válidos; y que, en tanto llega este ya urgente momento, deben renunciar a la gramática al uso -esa red de definiciones y reglaspara hallar la gramática en el uso.

#### BIBLIOGRAPIA BREVE

Amano Alonso: "Los nuevos pregramas de y Literatura", en Rev. de Fil. Lengua Hisp., II-I, 1940.

L. BRACKENBURY: La enseñanza de la Gramática, Madrid, s. a.

F. BRUNOT: L'enseignement de la langue française. París, Colin, 2.º ed., 1911. A. CASTRO: La enseñanza del español en Es-

paña. Madrid, 2.ª ed., 1959. G. Galichat: Méthodologie grammaticale, Paris, 1953.

S. GILI GAYA: "La enseñanza de la Gramática." Rev. de Educación, núm. 2, 1952. F. Lázano: "La lengua y literatura españolas en la enseñanza media." Rev. de Educación, núm. 7. 1952.

F. MARTI ALPERA: Metodologia del lenguale.

Buenos Aires, 1945 .
. Pagliano: "Destino della gramatica", en Il segne vivente. Napoles, 1952.

A. Frissinotto: Il ritorno alla grammatica. Padua, 1942.

L. J. Piccardo. Mentevideo, 1956. J. Piccardo: Gramática y Ansefianza,

### BASES PARA LA CONFECCION DE UNA GRAMATICA ESCOLAR

por GINES GARCIA MARTINEZ Dector en Filosofía y Letras e Inspector de Enseñanza Primaria.

Como he expuesto en etras ocasiones (10 y 11), no concibo "la enseñanza de la Gramática" como sinónimo de "enseñanza de la bengua" (1). La utilización consciente, refle miva, de la lengua nacional-oral y escritaeen la lectura comentada-brevisimas y opertunas notas orientadoras históricoculturales, alejadas de la mera erudición y del pure enteticismo-de los fundamentales textos clásices históricos y actuales seleccionados para la Escuela primaria, es la meta. La ense-Hanzo de la Gramática descriptiva y normativa es un aspecto parcial, e una etapa preeisa, irrenunciable, de ese camino que de la enseñanza de vocabulario y del mecanisme de la lectura-escritura conduce a la libre expresión de los sentimientos propios y a la esptación del "genio de la raza" en los textes clásices o modélicos—históricos y actua--de la Hispanidad.

Igualmente podríamos emitir la declaración de que la GRAMÁTICA ESCOLAR ha de apartarse tanto de las "bagatelas gramaticales" les "divertimientos filológicos" como de como de les "epítomes" y "síntesis" tradicionales, Ha de ser una metódica y didáctica exposición de la moderna teoría gramatical, redactada de printera mano pensande en la Hacuela primaria.

1. Para que se ha de estudiar Gra-MATICA EN LA ESCUELA PRIMARIA.-Hoblar bien was lengua responde primordialmente a la práctica; es un arte como lo es canter, tocar un instrumento de

(1) Para el proceso de senfusión y la aclaración de este error generalizado durante aiglos, y en general para la cardinal erienta-ción metodesiágica, ef, las páginas magistra-les de S. Gili Gaya; Visión general de la Metodología del lenguaje, en Bordón, número 33, enero de 1953, y concretamente los dos últimos párrados de la pág. 16. música, pintar..., y el dominio de las artes se adquiere por el ejercicio. Pero el complemento de esa aptitud humana ejercitada es el conocimiento reflexivo de la lengua, el estudio gramatical. No podemos contentarnos con procurar que el niño adquiera inconscientemente buenos hábitos lingüísticos; hemos de remontarle a conocer las causas que determinan esa bondad y a inducir los principios generales, leyes y reglas del idioma materno, ahondando hasta llewar a las relaciones que tienen la palabra y el pensamiento. Sin necesidad de argumentar que cuando se trate de escribir, y aun más de aprender una lengua extranjera por el medio indirecto de los libros, el conocimiento gramatical de la propia es provisión indispensable (2). Y no despreciemos el valor formativo que tiene para el nifio ese elevar a estudio reflexivo el uso inconsciente del idioma: le habitúa a pensar y actuar con método.

2. EL MÉTODO DE LA GRAMÁTICA ESCO-LAR,-La adquisición individual del idioma es un lento proceso de: a) imitación (el niño se encuentra ante una lengua --un sistema de signos con valor convencional-), y b) de elaboración (desarrollo progresivo de formas y de sentidos. El habla infantil camina en pos del arquetipo y molde externo que es la lengua... La Gramática-ciencia-extrae sus normas y reglas del buen uso generalizado, pues en materia de lenguaje la máxima autoridad es el uso efectivo; y describe y codifica tal realidad viva en un momento de su trayectoria.

En estos principios y en la calidad de la percepción infantil correspondiente (3) ha de basar su método didáctico la Gramática escolar. No estriba la eficacia del libro de Gramática en los abundantes ejemplos que sigan a las definiciones y reglas; ni en los no menos abundantes ejercicios comprobadores de la teoría expuesta "antes". Porque el niño puede poner otros ejemplos "que no están en el libro", y resolver "bien" los ejercicios, procediendo por mera mecánica de sustitución: calcando las circunstancias de las palabras y de las oraciones modelos, pero sin llegar a captar la esencia del fenómeno ejemplificado (el "pájaro", luego el perro...; "el niño estudia y la madre cose", luego el niño juega y la madre pasea).

En síntesis, la Gramática Escolar escrita para niños-ha de seguir rigurosamente en su exposición el método inductivo. Propondrá casos prácticos, centrará la atención en el fenómeno, y luego extraerá la definición e la regla a la cual se ajustan. Los ejercicios comprobatorios, después de esta teoría vivida, sí serán eficaces (4).

3. El problema de la terminología o nomenclatura gramatical. - El niño aprende pronto a ordenar su espiritu para una clase de Geografía o de Ciencias Naturales, pero permanece al margen de la codificación de los hechos lingüísticos. Es que habla por frases y oraciones y hasta llega a percibir, con el tiempo, palabras: adjetivos, acusativos, verbos transitivos, etc., de los cuales empiezan a hablarle muchos libros de Gramática: no maneja el espíritu del niño. Sin embargo, él nota que se expresa y lo entienden, oye a sus compañeros y los comprende...

El uso de la terminología gramatical -simplificada hasta el máximo-se produce necesariamente: es más cómode decir: "substantivo", "adjetivo", "verbo...", que decir: "esa palabra de ahí", "aquélla otra que venimos empleando...". Irá surgiendo paulatinamente. como solución a una necesidad vivida: así resultará creada en la Escuela pri-

<sup>(2)</sup> Fn. Croossur: La enseñanza de los thiomes modernos. Madrid, 1958.

<sup>(3)</sup> Placer, J.: El lenguoje y el pensomiento en el niño. Madrid, s. a.

<sup>(4)</sup> Para enseñanza de la Gramática de la lengua materna en relación con el métedo directo de la enseñanza de los idiomes mo-dernos, cf. CLOOSEET, ep. sit., principalmente página 116 y siga.

maria, ante el niño y el Maestro—auxiliados por el libro—, y podrá convertirse en adquisición firme y consciente: como una lección más de voca bula rio.

Pero surgen dos graves objeciones: u) la Nomenclatura o terminología gramatical nos viene impuesta, y a menudo sin uniformidad. b) Aún es más grave que resulte impropia también. Hay que remontarse a los griegos, fundadores de la Gramática, para hallar sentido a los términos técnicos que los gramáticos latinos adoptaron de aquéllos, no traduciéndolos siempre bien (por ejemplo, no "accusativus", y si causativus, para indicar que la acción del verbo es la causa por la que nace o se forma el complemento directo: construyo una casa) y que las gramáticas tradicionales acogieron sin discusión o

Los términos "atributo" y "predicado", tan necesarios, no aparecen fijos
y uniformes; para los escolares es esclarecedor aplicar el primero a "la palabra que se une al sujeto mediante
los verbos ser o estar" (verbos atributivos). De paso les evitamos otra confusión terminológica: la de oraciones
de verbo copulativo con las (coordinadas) copulativas.

Para los escolares, condicional es término más claro que "potencial". Formas no personales, más propio que "formas nominales" (valedero para el infinitivo y el participio-substantivo y adjetivo verbales-, mas no para el gerundio que es un adverbio). Morfología es término más apropiado que "analogia" (palabra griega sinónima entonces de "gramática", pero que con la evolución de esta ciencia no designa ya el contenido asignado), porque estudia aisladamente la palabra respecto a su forma variable. En la Fonética-descripción de los sonidos lingüísticos o realizaciones concretas en el habla, y no de los fonemas o modelos abstractos en la lengua-emplearemos los términos "vocales abiertas y cerradas", que así lo son, pues los de "débiles" y "fuertes" abocan a confusiones con las "átonas" y "tónicas", Quiza Ortología resulte más apropiada que "prosodia", o al menos más diferenciadora, y en consonancia con Ortografía, pues ambas nos disciplinan con normas concretas sobre las variaciones de pronunciación y de grasia, respectivamente, que hemos de emplear en pos de la corrección.

En resumen, se precisa que la termimología sea más exacta y uniforme (5), máxime para el uso de la Gramática escolar. Nostros vivimos el problema, pero carecemos de autoridad para resolverlo; creemos que compete al alto magisterio de la Real Academia Espafiola de la Lengua, quien, con el criterio prudente para la aceptación de nuevas teorías o tendencias—cual corresponden al supremo organismo oficial—a lo esclarecerá en las nuevas ediciones prometidas. Ya contamos con un valioso instrumento de trabajo, aportado pos el doctor Lázaro Carreter (6).

4. ALGUNOS ERRORES Y RUTINAS QUE HA DE SUPERAR LA GRAMATICA ESCOLAR. Cualquier estudioso de la lengua nacio-



nal que se asome a la docencia primaria quedará sorprendido de la discontinuidad de doctrina-no ya sólo de terminología-existente entre la Universidad y la Escuela. Fundadamente creemos que el natural desnivel cuantitativo no es óbice para que la exposición de la doctrina lingüística sea concorde en sus cimientos y en su cúspide. La Escuela se ha de nutrir de la savia docente e investigadora de la Universidad, como ésta ha de aprovecharse de la masiva experiencia didáctica de aquélla. Aun valorando el colapso padecido por las Escuelas Normales-claustros desiertos, in capite et in membris-, felizmente superado, quizá quede tanto de culpa achacable a libritos escolares que han descuidado incorporarse al avance y fidelidad expositiva de que han sido objeto los temas lingüísticos.

Los errores desviacionistas comienzan al intentar a priori la definición de la parcela científica que se va a enseñar. Es la primera memorización inútil que imponemos. Y algunos todavía la definen como "arte de hablar y escribir correctamente". Suelen seguir otras definiciones, como las del nombre substantivo, adjetivo y verbo ("que corresponden a los seres vivientes y las cosas, sus cualidades y sus acciones"), no extraídas de la realidad gramatical. Se babla de substantivos abstractos y concretos, sin sopesar la extraordinaria dili-

cultad de deslindar lo abstracto y lo concreto, y, sin recurrir al criterio de la formo—fundamental para la Gramática—, abocamos al niño a que diga que los substantivos olor, calor, lus, blancuro..., "que nombran cosas percibidas por los sentidos", son, pues, concretos.

Hablamos de "partes" de la oración, ein ofrecer antes de las partes el to do. No establecemos previamente el firme eriterio que nace de la distinción o reconocimientos de significado y función: la palabra tiene una significación (expresa, significa algo), que se concreta en la oración (pues no hablamos por palabras aisladas); y en ella rumple una función (desempeña determinado oficio oracional o gramatical, se relaciona con otras palabras). Ni les hacemos reiteradamente advertir que en la oración es donde las palabras adquieren pleno valor significativo y funcional, y que en tales conjuntos expresivos o mínimas unidades de sentido completo, delimitados hasta por la entonoción, pueden intercambiarse las funciones; de ahí los pases a distintas categerías gramaticales, las substantivaciones, adjetivaciones, adverbializaciones ..., la oración exclamativa desenvuelta de una interjección..., las llamadas interjecciones impropias ...

Las falsas generalizaciones dafian incluso a la mentalidad de los niños, y, en la interioridad lógica infantil, desprestigian o desacreditan la utilidad de la ciencia gramatical que ya aparece al niño como impuesta e inútil. Así ocurre con la antigua teoría del pronombre sustituto (válida sólo para la palabra que designa a la tercera persona gramatical); si decimos "este" es mi libro, "éste" no está en lugar de ningún nombre: no podemos decir "libro" es mi libro. Digamos, pues, que pronombre es toda palabra que designa a un objeto sin nombrarlo; y "personales" los que así designan a las personas gramaticales; agreguemos, para calar en su esencia, que tienen significado ocasional: éste... posee significado distinto en cada oración.

¿Y qué decir del "accidente gramatical llamado caso", y las torturas impuestas con las cantarines e inútiles "declinaciones" de los substantivos en español? Si declinar es "enunciar o deciz las formas que coresponden a los distintos casos"—válido para el español y el latin-, convengamos en que en español no existe la declinación; los prenombres personales son las unicas palabras que han conservado restos de la declinación latina, que varian de forma según la función que desempeñen en la oración: mi, me, conmigo... Nuestros alumnos que aicancen la enseñanza media comprobarán entoncea la cocrespon-

<sup>(5)</sup> Para una idea general de la cuestión, cf. eap. 1, págs. 35-42, de R. Lenz: La oronión y sus partes, 3.4 ed. Madrid, 1935,

<sup>(6)</sup> LATARO CARRETER, F.: Diccionario de terminos filológicos. Ed. Gredos. Madrid, 1953.

dencia de la flexión desinencial—o propia declinación—(rosa, rosae, rosam...) con la declinación preposicional espafiola (la rosa, de la rosa, a la rosa...). Desmochemos el máximo error tradicional: creer que la gramática española es una traducción o calco de la latina.

¿Y la b y la v distinguidas o diferenciadas fonéticamente en los ejercicios mal hechos de dictado, que el niño no vuelve a ofr en la realidad del habla, salvo como rasgo dialectal de catalanes y valencianos? ¿Y el inútil zancadilleo del acento "prosódico" y el "ortográfico", cuando todo se simplifica denominando tilde al signo y reservando acento para el fenómeno prosódico? (7).

5. ALCANCE Y GRADUACIÓN DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR.—Buscamos para el nifio el uso consciente y reflexivo del
idioma nacional: saber que hay un instrumento de expresión que adopta distintas formas, pero una, la preferible,
es la usada por los buenos escritores y
oradores (idea de corrección); saber
que esta forma ha de cumplir un requisito esencial, el de ser expresiva del
estado mental, afectivo, etc. (idea de
propiedad), y saber, en la medida de lo
posible para un niño, las causas de
todo ello; y ejercitarlo.

Nuestra disciplina no acaba, pues, en el mero análisis gramatical. Ha de ir encuadrada en la amplitud de la asignatura de Lengua Española, con la puerta abierta a la iniciación literaria: lectura y comentario fundamental de textos clásicos, sin el molde apriorístico de la preceptiva literaria a modo de recetario.

Para intentar fijar su alcance y graduación postulamos la solución de dos cuestiones previas: a) El conocimiento del factor regional o dialectal, el medio ambiente lingüístico de cada escuela --precisando más--, obligado punto de partida para la debida corrección y extirpación de dialectalismos y vulgarismos (8); b) Delimitar el enlace con la enseñanza media y la laboral. Lo primero es dissicilmente previsible por el manual escolar de Gramática; esta intensidad y graduación de ejercicios entendemos que compete al respectivo Maestro, diestro capitán de la empresa, aunque dirigido y orientado por su Inspector profesional (este beneficiado por el encuadramiento en el Seminario de Didáctica de la Lengua, junto al profesor de Normales, y colobaradores ambos del catedrático respectivo de Universidad en la cabeza del distrito).

De lo segundo se ha tratado, y se perfeccionará, en los cursos de Santander ; demos por sentado que, si a los diez años ingresa el niño en el Instituto, los dos primeros cursos de tal enseñanza han de desarrollar nuestros programas primarios (9).

Grosso modo, pues, concluímos que el manual ha de ser muy sencillo, sin definiciones abstractas—que escaparían a

(9) Como manuales pedagógicos que viven este problema y resultan muy aleccionadores, vaénse los de Correa Calderón y Lázaro Carreter (para 1.º y 2.º de Bachillerato). Ed. Anaya, Salamanca (plan de 1953).

(10 y 11) Cf. mi Linyüística española y metodología de la enseñansa del idioma, leociones V, VII y XXII, en las distintas ediciones, a partir de 1951. Lorm, alcance y problemática de la enseñanza del idioma, en Boletín de Educación de la Inspección de Enseñansa Primaria de Murcia, marso-abril de 1951.

la comprensión infantil y fomentarían falsas generalizaciones. Sin clasificaciones complicadas ni previo establecimiento de paradigmas—a todas luces innecesarios y que sólo engendran el verbalismo y desvirtúan la memorización. (A la definición se llega por delimitaciones sucesivas; los paradigmas se van extrayendo a la vista del nifio.)

Estas descripciones gramaticales y consecuentes normas han de organizarse sistemáticamente integrando un cuerpo de doctrina coherente: elemental, muy elemental, pero claro y completo, ampliable por el plan cíclico.

#### BIBLIOGRAFIA

Obras superiores para consultar
GILI GAVA, S.: Curso superior de Sintarié
española. Méjico, 1943.
FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S.: Gramático españolo

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S.: Grandtico españolo (los sonidos, el nombre y el prenombre).

Madrid, 1951.

### METODOLOGIA DE LA CONJUGACION EN LOS DISTINTOS GRADOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

por ABRAHAM PRIETO
Director del Grupo Escolar "Amador de los
Rios". Madrid.

Método es camino que conduce a un lugar, término o fin. Resulta evidente la imposibilidad de acertar en la elección del mejor camino o método para realizar un viaje, una empresa o una tarea cualquiera si no sabemos adónde queremos ir, si no tenemos un concepto claro, preciso y exacto del término q fin que nos proponemos alcanzar.

Enseñar y aprender la conjugación. ¿Para qué? ¿Nada más que para saber conjugar? Sería prurito de erudición sin finalidad alguna concreta y práctica, como no fuera cierta facilidad quizá para acometer el estudio de otros idiomas. En todo caso, tal finalidad no justificaría en absoluto el tiempo empleado—casi perdido, diriamos—en las lecciones y ejercicios de conjugación.

No: los ejercicios de conjugación, como las lecciones y ejercicios de gramática y hasta todos los ejercicios de las distintas facetas de la enseñanza de la lengua, no tienen ni pueden tener finalidad en sí mismos. Todos ellos han de concurrir a un objetivo común único: la posesión y el dominio más completos posibles de la propia lengua, que capacite a los escolares para expresar, de palabra y por escrito, con propiedad, con corrección, y hasta con elegancia si es posible, lo que piensan, sienten y quieren; y también para interpretar debidamente los pensamientos, sentimientos y voliciones ajenos.

Admitida esta finalidad, ¿queda justificado el estudio de la conjugación en la escuela? Rotundamente sí. Y basamos esta afirmación en estos dos hechos:

- a) El núcleo del pensamiento está constituido por los seres y los fenómenos que observamos en ellos, lo que, trasladado al campo de la lengua, equivale a afirmar que el substantivo y el verbo constituyen el núcleo de la oración, expresión de aquél.
- b) El verbo, expresión del cambio o Jenómeno atribuído a un ser (substantivo), es, al menos en las lenguas occidentales, la palabra más rica en capacidad expresiva y en variaciones de forma o accidentes gramaticales. Por su significado, y por el juego de esos accidentes gramaticales tan variados, el verbo es capas de expresar existencia, estado permanente o accidental, acción y pasión, persona, número, tiempo, moda y vos.

Y como el conjunto de todas estas variaciones que puede experimentar el verbo es lo que precisamente constituye la conjugación, calcúlese si ésta tendrá importancia para ir puliendo poco a poco el lenguaje vivo del mño, corrigiendo sus defectos de expresión: "trajon", por trajeron; "estudiemos", por estudiamos (pretérito indefinido); "escribiestes", por escribieste; "dibujastis", por dibujasteis, etc. Estos y otros muchos defectos en la flexión de los verbos se escuchan en el lenguaje popular de distintas regiones de España.

Sí, hay que enseñar la conjugación a pero, ¿cómo? Tan árido, inútil e insulso resulta querer aprender y perfeccionar la lengua que el mño aporta a la es-

<sup>(7)</sup> CASAREO, J.: Nuevas normas de Prosodio y Ortografía, pág. 31. Madrid, 1952. (8) MUÑOZ CORTÉS, M.: El español vulgar (Biblioteca de la Revista de Educación). Madrid, 1958.

cuela volviendo la espalda a esa realidada y obligándole a estudiar en un texto de gramática unos esquemas estereotipados y muertos de conjugaciones-modelo, con su retabila de modos, tiempos, números y personas, sin entronque ni aplicación inmediata al lenguaje popular, al lenguaje vivo del niño, como sería pretender aprender a bailar sin bailar, sino estudiándose un texto en que minuciosamente se describieran las diferentes posturas y movimientos del baile. Si solamente bailando puede aprenderse a bailar, tampoco es posible aprender la lengua de otro modo que hablándola y escribiéndola, es decir, practicando en sus más variadas formas la expresión e interpretación de la misma.

Entonces, ¿no sirve para nada el estudio de las normas de la gramática y concretamente de la conjugación? Sí, sirve para pulir la expresión, para perfeccionar el leguaje vivo que el niño aporta a la escuela.

Lo que ocurre es que se olvida frecuentemente que las normas y preceptos gramaticales no han sido establecidos a priori, sino que han sido inducidos del análisis de la lengua viva, de la observación de los hechos lingüísticos en el lenguaje popular y en los textos literarios. Y que estas normas así obtenidas no tendrán ningún valor para el dominio de la lengua, fin único que hemos de proponernos, si, una vez adquiridas, no volvemos a aplicarlas a la misma lengua viva para expurgarla de defectos de expresión, para mejorarla y perfecciomarla.

He aquí cómo el método de enseñanza de la conjugación y de la gramática en general no puede ser otro que el que, partiendo primero del propio lenguaje del niño y de la lectura de buenos textos literarios después, por medio de ejercicios de conversación e interpretación, hacer observar los hechos lingüísticos, analiza los modos de expresión y se remonta desde esa observación y análisis a unas conclusiones y normas, a unas leyes generales, que inmediatamente han de ser aplicadas de nuevo, por medio de ejercicios de expresión oral y escrita al mismo lenguaje vivo de donde se partió.

Pero, ¿por qué, se dirá, seguir camino tan largo y no adelantar al niño las normas, las reglas generales ya establecidas? Aparte de que los conocimientos tan superficialmente adquiridos, sin la colaboración y el esfuerzo del propio niño, suelen tener muy poca consistencia, no debemos perder de vista que en toda lección de cualquier materia escolar importa, más que los conocimientos a adquirir, lo que en el modo de adquisición puede y debe ha-

ber para el niño de formativo, de educativo. Toda lección, de cualquier naturaleza que sea, puede ser formativa para el niño o no serlo; y el que lo sea o no depende mucho más del cómo que del qué, de la manera de llevarla que de la materia misma de la lección. Una lección de catecismo, limitada a la memorización por el niño de unas cuantas preguntas y respuestas, tendrá escaso o nulo valor formativo, mientras que unos minutos diarios de cálculo mental, bien dirigidos, bien dosificados, con intervención de todos los niños, puede ser



una excelente gimnasia mental, capaz de provocar una agilidad, un crecimiento, un desarrollo intelectual, aplicable después a otras materias y aun a problemas de la vida no encuadrados en niguna asignatura escolar. Creo que se pierde mucho tiempo por querer ganar tiempo y que las lecciones ganarían mucho en eficacia si supiéramos perder aparentemente el tiempo.

En resumen: que en la enseñanza de la conjugación, como en la de otra faceta cualquiera de la lengua, no debemos partir de cero; el niño llega a la escuela con su propio lenguaje, más o menos pobre en vocabulario y expresión, más o menos defectuoso, pero vivo; y de ahí debemos arrancar para enriquecerlo y perfeccionarlo.

### PERIODO DE ENSEÑANZA ELE-MENTAL

## Primer ciclo. Seis ocho-años.

A los seis años llega el niño a la escuela con su propio lenguaje. Desde el primer dia estos niños pueden y deben practicar la conjugación, pero con estas condiciones;

A) DIRECTAMENTE, es decir, sin necesidad de nociones gramaticales previas acerca de la oración, ni del verbo, ni del tiempo, persona ni número. En la conversación con el niño acerca de

sus juegos, su casa, su familia, la escuela y sus actividades, él nos habla, no en palabras aisladas, sino en oracienes y frases de sentido completo: "Jugamos a la pelota en el patio de la escuela", "Ayer tarde ful al cine con mis papás", "Mañana saldré de paseo por el parque". ¿No emplean en estas expresiones los verbos en los tiempos, personas y números que el sentido exige? ¿Y qué es esto sino conjugar? Los niños, pues, conjugan ya, sin tener idea de lo que es conjugar, ni de verbo, tiempo, persona ni número. Adelantarles nociones que no precisan para practicar, ampliar y perfeccionar su propio lenguaje, que es lo que debemos proponernos, no conduciría sino a dificultar lo que de suyo es natural y fácil, y a hacerles aburrida, monótona y desagradable una tarea que puede ser amena, interesante y divertida. Las nociones gramaticales irán saliendo paso a paso de la práctica de los ejercicios de conjugación.

- B) Hagamos estos ejercicios, no con verbos aislados, sino con oraciones y frases de sentido completo. ¿Qué le dice al niño, ni qué atractivo puede tener para él el aburrido y vacuo "Yo amo..., tú amas..., él ama..."?
- C) Demos a estos ejercicios el cariz de JUEGO COLECTIVO, en que, estimulados por sugerencias y preguntas del Maestro, todos intervienen, despertándose el espiritu de equipo y de competición, que fomenta la atención y la actividad, que anima y da interés y amenidad.
- D) Noción de tiempo, número y PERSONA. - Tomamos una frase de la conversación: "Dibujar un mapa en colores". Se sugiere a los niños: "Hoy yo...", "Ayer tú...", "Mañana vosotros...". Los tres tiempos fundamentales: presente, pasado, futuro, Relacionar el tiempo de la acción con el momento en que se habla; ahora, antes, después; hoy, ayer, mañana. Basta en este ciclo con la distinción de estos tres tiempos. Aunque usen varios pretéritos, todos ellos serán para los niños "pasado", sin más distinciones. Hacer observar que el que habla se llama "yo", y si son varios o uno en nombe de varios, "nosotros": primera persona en singular y en plural. Así las demás perconas.

E) Aplicación de estas nociones a nuevas frases y oraciones que surjan en la conversación: ¿cómo diremos en primera persona de plural, en tercera persona de singular...?, ¿cómo en futuro... y en pasado? Y, a medida que los niños vayan adquiriendo la técnica de la lectura y escritura, aplicar estos ejercicios a las frases del texto del libro de lectura, reconocer el tiempo, la

persona y el número; cambiar los tiempos, personas y números por otros y los mismos ejercicios por escrito.

F) Empezar con verbos de acción. Las palabras que dicen lo que hacemos, que expresan acción, son verbos. Acciones que el niño ejecuta en casa, en la escuela, en la calle, etc.; reconocer los verbos en las frases de la conversación y de los textos de lectura; relacionar por escrito los verbos que expresan las acciones que el niño ejecuta desde que se levanta hasta que se acuesta. Más tarde, llamar la ateución sobre algunos verbos de las frases de lectura o conversación que no expresan acción. Verbos de estado; permanente o acidental: ser, estar, parecer... El conjunto de palabras con que expresamos algo atribuído a alguna persona, animal o cosa forman una oración: sujeto y predicado. Reconocimiento y formación de oraciones; distinguir el sujeto del predicado; huscar sujetos apropiados a predicados dados y viceversa; ejercicios escritos.

G) ¿QUÉ CLASE DE VERBOS? Desde los primeros momentos los ejercicios de conjugación se harán con toda clase de verbos y en todas las formas, los que surjan en la conversación y en las lecturas: regulares e irregulares, activos y pasivos, transitivos e intransitivos, pronominales, reflexivos y recíprocos, impersonales y unipersonales, pero sin parar mientes en clasificaciones ni nomenclaturas. Y en forma afirmativa, negativa e interrogativa, con ejercicios de conversión de una forma en otra. Ninguna dificultad añade la clase de verbo ni la forma de su conjugación, puesto que por ahora los niños se guiarán por el significado y no por las alteraciones de formas y desinencias. Precisamente los verbos más usados en la conversación suelen ser los más irregulares. ¿Por qué para un niño va a ser regular "yo como" e irregular "yo tengo"? ¿No le salen ambas formas eon la misma naturalidad y espontaacidad ?

### PERIODO DE ENSENANZA ELE-MENTAL

# Segundo ciclo. (Ocho-diez años.)

Epenas ninguna variación nos parece: necesaria ni conveniente introducir en el método a seguir en este segundo ciclo. Aunque sí una ampliación en la conjugación y una constante aplicación a mejorar y enriquecer la expresión oral y escrita.

Conjugación de verbos de acciones anuales en la voz activa y en todos los tiempos del modo indicativo, el modo de los hezhos reales; y del imperativo, el modo de la exhortación o mandato;

en las formas afirmativa, interrogativa y negativa; siempre con oraciones o frases.

Ligera sistematización: los distintos pretéritos y los dos futuros; tiempos simples y tiempos compuestos; el auxiliar "haber"; formación de los tiempos compuestos; su correspondencia con los simples; ejercicios de conjugación pronominal; el auxiliar "ser": conjugación en voz pasiva, con frases y oraciones.

Ejercicios de aplicación a la redacción: transformación de frases y períodos dados en otros, cambiando los tiempos y personas de los verbos.

### PERIODO DE PERFECCIONA-MIENTO

### (Diez-doce affos.)

Observación y análisis de oraciones simples, no sólo en las expresiones de la conversación y en los textos corrien-



tes de lectura, sino muy especialmente en los textos literarios.

Una mayor sistematización en la conjugación; el verbo y sus accidentes gramaticales; significado y sentido de los modos del verbo: el infinitivo, nombre del verbo, sin determinación alguna; el infinitivo, complemento directo de otros verbos: desear, esperar, poder, querer, saber, prometer, aceptar, prohibir, olvidar; el infinitivo, sujeto de otros verbos: me gusta, me agrada, me divierte...; indicativo, hechos de la realidad; imperativo, mandato; potencial, acción posible, pero condicionada a otra acción; subjuntivo, orden, voluntad, deseo, duda, sin afirmar con seguridad que la acción se realice, puesto que sólo existe en la mente del que la expresa; se emplea para expresar una orden a la tercera persona; forma oraciones subordinadas a verbos de voluntad-pedir, desear, querer, ordenar, prohibir-; o a verbos de duda o sentimiento-no creo que, no pienso que, dudo que, me alegra que, temo que...-; o mediante conjunciones de subordinación, tales como: para que, por miedo de que, antes que, hasta que, en espera de que...; empleo del gerundio como complemento circunstancial; su equivalencia a una subordinada adjetiva, a una temporal o al gerundivo: me encontré a tu padre saliendo de la iglesia..., que salía de la iglesia..., cuando salía de la iglesia..., al salir de la iglesia. Lo interesante de estos detalles está en su aplicación a la redacción, a la transformación de unas frases en otras, a la subordinación de oraciones, etc.

Significado de los tiempos: tiempos absolutos, que sitúan la acción en el presente, pasado o futuro absoluto, con independencia de toda otra; tiempos relativos, que expresan la acción en relación a otra: salía cuando llegaste; tiempos simples y compuestos: los primeros expresan la acción sin preocuparse de su terminación, los segundos la expresan como terminada; significado de los distintos pretéritos; el presente histórico; el futuro perfecto como un pasado en el futuro. Ejercicios de aplicación a la redacción en oraciones compuestas subordinadas y correspondencia de tiempos y modos del verbo de la subordinada con los del de la principal.

Significado de la voz activa y de la pasiva en relación con el sujeto.

La conjugación: las tres conjugaciones regulares; los verbos irregulares; raíz, tema y desinencias; manera de conocer la irregularidad de los verbos; irregularidad en la raíz; irregularidad en la desinencia; estudio de los verbos irregulares más destacados; la conjugación perifrástica.

### PERIODO DE INICIACION PRO-FESIONAL

### (Doce-quince años.)

Se insistirá en el significado, uso y aplicación a la redacción de los modos y tiempos; subordinación de oraciones, empleo de las conjunciones de subordinación y correspondencia de modos y tiempos.

Estudio sistemático de los verbos irregulares: irregulares por su raíz o por sus desinencias; los tres grupos de irregularidades: grupo de los presentes; grupo del indefinido; grupo de futuro; familias de verbos irregulares; verbos defectivos.

La situación está preparada. Y en los efectos del arte pedagógico, como en los de todo arte, entra por mucho el suber preparar las situaciones.

(JOSE DE CASO: La enseñanza del idioma. Librería Bastines, Barcelona, 1889, pág. 114.)

# METODOLOGIA DE LAS PALABRAS CONEXIVAS

por VICENTA G. DE LA LAMA Profesora de Escuela del Magisterio.

Creo necesario, antes de entrar en la metodología propiamente dicha, empezar diciendo lo que concretamente entiendo por palabras conexivas, ya que la sola terminología se puede prestar a confusión.

El señor Gili Gaya—Curso superior de Sintaxis—ha notado que en toda clase de palabras se da, se la vez que asociación a un contenido semántico, asociación a un sistema de relaciones. Así, pues, a toda palabra se la podría considerar desde el segundo punto de vista como enlace entre las restantes.

de vista como enlace entre las restantes.

La mayor parte de las gramáticas actuales estudian tres tipos de palabras que sirven de enlace: el verbo, la preposición y la conjunción. Y teniendo en cuenta lo antes escrito sobre la doble función significativa, unitiva, de las palabras, distinguen dos claseas: unas predominantemente expresivas de conceptos independientes o dependientes: Substantivos, adjetivos, verbos y adverbios; otras predominantemente expresivas de relaciones: preposiciones y conjunciones.

Concretamente, pues, al hablar de palabras conexivas voy a referirme a aquellas cuya misión esencial y propia es unir y enlazar: las preposiciones y las conjunciones.

La doctrina sobre la que daremos la metodología ha de ser la corrientemente tenida
por válida: la preposición une palabras dentro de la oración subordinando un término
a otro, y la conjunción une, bien oraciones,
coordinando o subordinando; bien elementos
equivalentes en la oración, coordinando. Hago
esta aclaración para indicar que las opiniones, no esenciales en cuanto a la materia;
opiniones sobre casos en que los gramáticos
ono se ponen de acuerdo si la conjunción
une oraciones o elementos; casos de contacto
notados por los gramáticos entre las funciones prepositiva y conjuntiva; falta de acuerdo entre el carácter coordinante o subordinante de las causales y consecutivas, no han
de ser un obstáculo para la enseñanza clara
de las palabras conexivas.

Hechas estas aclaraciones, que considero oportunas para la mejor comprensión, paso a tratar de la metodología propiamente dicha.

### Metodología.

Una primera y fundamental base, sobre la cual ha de cimentarse la ensefianza de esta palabra: la edad en que ha de empezar.

Esta enseñanza no debe comenzar hasta que el niño pueda comprender con claridad las relaciones que estas palabras expresan y cómo las expresan. Precisamente por ser la conexión y la relación más difíciles de comprender que el resto de las funciones de las demás palabras no han de ponerse al estudio del niño antes de los diez u once años, edad en que su cerebro está ya algo madurado y puede discurrir con cierta claridad.

La enseñanza se ha de hacer siempre teniendo como base la lengua viva.

Las palabras no viven sueltas ni muertas en la gramática. Las palabras viven en la oración y en la lengua. La enseñanza de estas palabras, como la de toda la gramática en general, no ha de resultar a los niños tan nueva y dificil como si se tratase de una asigna-

tura de chino o de ruso—como resulta a veces, según notaba con acierto José de Caso, La enseñanza del idioma. Hay que hacerles ver que lo que estudian en la gramática está antes en la lengua, y sólo por estar en ella pasa a la gramática. La base principal de esta enseñanza ha de ser la lengua usual y corriente, ejemplos del habla de cada día, familiares al niño y al ambiente en que vive.

La enseñanza de estas palabras ha de ir encaminada a estas tres metas:

- 1.ª Una comprensión clara de su función.
- 2.º Una correcta y propia utilización de las mismas.
- 3.º Utilización del mayor número posible (y esto especialmente referido al caso de la conjunción).

Lo primero que se ha de intentar y conseguir en el niño es que adquiera una comprensión de la función que estas palabras desempeñen. La gramática ha de ser, y es, razonamiento de la len-



gua: al tratar de enseñar las preposiciones hemos de tener mucho cuidado en no empezar dando al niño una teoría, que el niño aprende de memoria sin molestarse en investigar si es o no cierta. Tengamos en cuenta que al niño le es muy fácil montar esquemas que le ayuden a salvar la situación de la clase de Gramática. La enseñanza de estas palabras conexivas ha de partir de la oración. Hay que presentárselas al niño, no sueltas o en listas, según distintas agrupaciones, sino vivas y en su función propia para que las comprenda más fácilmente. Querer enseñar a los niños estas palabras sueltas es como querer enseñar el funcionamiento de los órganos en un museo anatómico. Las piezas adquieren vida conereta en el conjunto expresivo, allí funcionan, viven y cambian a veces la teoría que aprendemos en los libros. Bajando al terreno de lo concreto, una metodología de la preposición podía darse así:

1.º Escribir en la pisarra varias frases en que entre una preposición. El Maestro las lee en voz alía, submiyando las preposiciones: "Voy a mi casa", "Estoy entre visillos".

· 2.° ¿Qué hacen en la oración estas palabras? Vamos a quitarlas. ¿Entendemos lo que queda?... Euego estas palabras unen...

3.º ¿Cómo unen?... ¿Es lo mismo "Estoy en la mesa", "Estoy sobre la mesa"?

Luego, además de unir, expresan una relación entre los términos que unen.

4.º 10s fijáis que estas palabras unen dentro de una oración?

5.° ¿Y es lo mismo? "Voy por la calle", "El pide por amor de Dios".

Luego una misma palabra puede expresar distintas relaciones.

Pues bien; estas palabras que unen dentro de la oración, expresando relaciones distintas, se llaman preposiciones.

Después de esto trataremos de hacer comprender al niño las distintas significaciones de las mismas.

Escribir en la pizarra ejemplos de los casos principales en que se emplee la preposición "a".

Veneo a Pasis.—Dirección.

Veneo a la como.—Tiempo.

Viene a pie.—Modo.

2) Con los ciemplos a la vista, y desputs de estrados con el Maestro, los niñes escriben continuación de cada frase este indique: dirección, tiempo, finalidad, etc.

3) Sobre los ejemplos, los niños construyen otros orales o por escrito.

4) Los niños explicarán la distinta significación de frases como: Ir al avión. Ir en avión. Ir desde el avión. Salir por la tarde. Salir por ti. Salir por la puerta

da en frases como: He ido... tu casa. He estado... tu casa. He pasado... tu casa. Vine... Madrid. Pasa... Madrid. Llegó... Madrid. No iré... paseo... este frío... abrigo.

La segunda meta que se ha de conseguir es el uso propio y correcto de las preposiciones. Una primera parte irá encaminada propiamente al uso correcto de las mismas, de hecho incluida ya en los ejercicios prácticos anteriores. Otra segunda irá encaminada a corregir la faltta de propiedad en el uso de las mismas. Partamos de la base de que lo ideal sería que el nifio aprendiese desde un principio a emplearlas bien; pero, puesto que lo aormal es que co-

meta algunas faltas, éstas se han de corregir. La corrección se ha de hacer procurando que el niño razone y haciéndole comprender por qué está mal aquello que dice, para que él mismo se acostumbre a corregirse cuando reincida en la falta. Los casos de preposiciones mal usadas son frecuentes: "a" con complemento indeterminado: "Necesito a un escribiente", generalización de "a": "Voy a por agua", indistinción de "deber de" y "deber", utilización de unas preposiciones por otras: "ocuparse de" por "ocuparse en", empleo superfluo y sin sentido de la preposición "de": "Dice de que" o pretendiendo darle un valor cuantitativo en frases como "Estábamos de cansados", cuyo equivalente correcto sería "Estábamos cansadísimos".

Metodología de las conjunciones.—
Para la metodología de las conjunciones podría repetirse en términos generales lo que se ha dicho referente a la de las preposiciones. Enseñansa rasonada. — Evitar que los niños caigan en el esquema aprendido de memoria: las oraciones condicionales llevan "si". Si ponemos al niño una oración "Te pregunto si vendrás", hemos sembrado la confusión en él, al ver que no le encaja en el grupo de las que había catalogado como condicionales.

Como anteriormente he dicho, la enseñanza, al empezar mostrándose sobre ejemplos: frases en la pizarra que indiquen causa, consecuencia, condición, etcétera. Subrayado por el niño de las palabras que expresan esas modalidades: "Voy porque me llamas", "Si vienes, te esperaré". Frases escritas y orales que indiquen relaciones distintas. Poner, por ejemplo, entre cada dos frases la conjunción conveniente: "Ganarás tú... lo aciertas". "Iba a salir... no tengo ganas". "Creo no curará... está muy grave". Terminar frases con las consecuencias que de ellas provienen: "Este chico come poco... Dios ve todo lo que haces... Ha caído una helada...". Unir oraciones como "Luis escribe", "Pedro estudia", con una conjunción copulativa, con una adversativa, con una condicional, etc.

Utilisación del mayor número posible de conjunciones. — Todos sabemos, lo estamos viendo a cada momento, lo frecuente que es la repetición de "por ques" (para expresar causa), de "para ques" (finalidad), o del "si" (condición). La monótona repetición de las mismas palabras podría hacer pensar que no existen más conjunciones. Sin embargo, cuando nuestros niños repiten suelen poseer un vocabulario extenso de todas estas palabras. Lo que ocurre es que ese vocabulario yace en sus mentes esperando el día que en clase de gramática "toquen" las conjunciones. Después de este soplo de vida momentáneo volverán a descansar en la mente del alumno, que, sabiendo tantas conjunciones, continuará expresando con una monotonía machacona los "porques" y los "para ques".

Hay que despertar este rico caudal a base de ejercicios. Escribir en la pizarra las distintas maneras de expresar una relación causal, consecutiva, concesiva... Por ejemplo: Causal:

Voy porque me lo pides. Voy puesto que me lo pides. Voy, ya que me lo pides. Voy, pues que me lo pides.

Que el niño se fije, repita, piense frases nuevas. Los ejercicios se han de multiplicar. Al lado de ellos lectura de buenos trozos literarios. Para que los niños hagan ejercicios sobre ellos, para que aprendan por imitación la buena utilización de la lengua. Queda claro, ante todo, la necesidad de una utilización constante de la lengua en la base de la metodología de estas palabras como en la de toda enseñanza gramatical. Pretender enseñar a los niños preposiciones y conjunciones solamente por la gramática será inútil y estéril. La ayuda mutua de la gramática y la lengua es la solución más acertada. No olvidemos que la gramática es la ciencia de la lengua y que sólo vive por ella y para ella.

#### BIBLIOGRAFIA

Lenz, R.: La Oración y sus partes.
GILI GAYA, S.: Curso superior de Sintasia.
CRIADO DEL VAL, M.: Gramática española.
BRACKEMBURY, LAURA: La enseñanza de la
Gramática.

De Caso, José: La enseñansa del Idioma. Castro, A.: La enseñansa del español en España.

CARRASCO, E.: Notas para una Metodología de la Lengua.

### EL ANALISIS GRAMATICAL, LOGICO Y PSICOLOGICO EN LA ESCUELA PRIMARIA

por JUAN BARCELO Catedrático de Escuela del Magisterio.

El problema del análisis en el aprendizaje de la lengua en la escuela primaria es de por sí complejo y de difícil aplicación, por lo menos en el sentido de poder dar unas reglas fijas y recomendar una serie de ejercicios que puedan servir de norma al Maestro, ya que, en definitiva, el análisis, ya sea en su aspecto lógico, ya en el psicológico o en el gramatical, va íntimamente ligado al punto de vista de que hayamos partido en la misma enseñanza del idioma, o a los métodos, siempre cambiantes, que utilicemos en su enseñanza.

Es complejo este problema, y no sólo esto, sino complicado, por lo menos si queremos unir, coordinar, desde los primeros estadios de la formación lingüística del escolar, las tres caras o aspectos del hecho lingüístico: lógico, gramatical y psicológico. En esta coordinación estaría, a nuestro juicio, la clave y solución del problema. Pero reducir la labor del Maestro en la escuela a un pobre y ordinario análisis gramatical, en la mayoría de los casos morfológicos, y en los menos sintáctico, sin otras miras que una presunta clasificación de palabras o recuento de elementos oracionales, es tarea parca y de poca utilidad, aunque la escuela tradicional haya estado años y años insistiendo sobre estos extremos. De suyo, cualquier postura extremista en otro sentido, como sería ver sólo el lado lógico de la expresión lingüística o la faceta meramente psicológica, con ser ya una buena adquisición, tampoco

puede satisfacer plenamente una didáctica de la lengua en un plano escolar.

Y es que la dificultad se presenta en todas las fases de la educación lingüística, y, por lo general, el Maestro o el profesor se va, en beneficio de su propia comodidad, por la postura más fácil. Recordamos todavía lo que eran los ejercicios de análisis gramatical cuando asistíamos a la escuela primaria, basada la enseñanza del idioma en una gramática escolar puramente normativa; después en la enseñanza media, y aun en la superior, se nos machacaba sobre los mismos conceptos, y el resultado era más bien comparable a una clasificación zoológica o de las ciencias naturales, sin otra finalidad que el saber hacer distinciones o clasificaciones de una forma más o menos teórica. Pero pensar que aquellos ejercicios de análisis pudieran tener vida, pudieran corresponder a una estructuración científica del idioma y conjugar hábilmente los factores que explicarían los fenómenos del idioma, resultaba casi utópico.

Y, aunque sea triste confesarlo, todavía sentimos un poco el problema y aun el remordimiento, cuando empezamos un curso de Lengua en la Normal, y nos encontramos a los alumnos con estos prejuicios y con unas simples nociones de morfología y sintaxis, a veces mal aprendidas, y dispuestos a realizar sobre la lengua que medianamente poseen un análisis del tipo que censuramos,

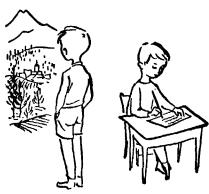
Hay que partir de una premisa inicial que nos fundamente el método a seguir, y es derivada del concepto de la gramática. Esta se ha concebido desde antiguo bajo un punto de vista lógico, psicológico y más recientemente científico. Convendrá averiguar en qué ángulo debemos situar una gramática escolar, es decir, para la escuela, y de aqui partir para explorar, en un sentido analítico, el lenguaje. Las dos primeras posturas, la lógica y psicológica, han sido, como dice García de Diego, la solución cómoda de la lingüística moderna para salvar las antinomias del lenguaje; pero, a poco que pensemos. si es cierto que en la lengua hay unos principios más o menos inflexibles, que en un momento determinado pueden explicar la lógica, no es posible, por otra parte, creer que nosotros podemos llevar al escolar una gramática lógica en el sentido de los griegos y latinos, o más tardíamente de los pueblos renacentistas, pues el habla, la expresión lingüística, con su vitalidad y riqueza de formas proporcionadas por el sujeto que la emplea, escapa con extraordinaria amplitud a los esquemas mentales de la lógica; de aquí la enorme desilusión de pequeños y mayores, estudiantes de la clase de lengua, que ven fallidos sus esquemas más o menos preconcebidos al comprobar con la realidad de la lengua y con las formas que exploran. Y esto no sólo se da cuando se ésta manejando un texto del espafiol al uso, sino igualmente en cualquier texto literario.

Desde el punto de vista psicológico tampoco puede explorarse la lengua, por lo menos de una manera completa, pues aunque, en definitiva, la psicología nos da una proyección y a veces explicación del hecho lingüístico, es preciso, para que la aplicación sea correcta y utilitaria, descender a las encrucijadas que la lengua en su uso ofrece; en una palabra, la psicología, que de hecho nos ayuda en gran manera, no puede servirnos de norma fija, porque una gramática psicológica, como quiere Galichet habría de explorar los hechos y al no hacerlo se convierte en una ciencia teórica.

Es, por tanto, aplicable un tercer aspecto a la enseñanza del idioma, y con ello trabajar en la estructuración y estudio de los fenómenos con un criterio científico, basado en métodos analíticos y activos, que proporcionen al escolar un conocimiento intuitivo de la lengua que ya posee y un perfeccionamiento de esa misma lengua que tenga por misión fundamental el enriquecimiento, el buen uso, el manejo y entendimiento perfecto de nuestros clásicos. Y ya hemos llegado, después de este preámbulo quizá

un poco amplio, a plantearnos el problema de un análisis de la lengua en la escuela primaria. En ésta consideramos dos etapas en la formación lingüística: lo que podríamos llamar ejercicios de lenguaje, en su más amplio sentido, y el estudio científico de la lengua, es decir, la gramática. De acuerdo con casi todos los autores-Gili Gaya, Brackenbury, Maillo, Fernández Ramírez, etcétera-que los estudios gramaticales, en los aspectos que deben tener como ciencia, han de corresponder a una etapa madura de la formación lingüística, y, por tanto, a los últimos momentos de la enseñanza primaria, en nuestro caso concreto. Pero esto no quiere decir que sin estudiar un programa de gramática, ya que, por lo general, ésta analiza, no el idioma del niño, sino del adulto o de los escritores consagrados, no podamos nosotros hacer gramática con los niños en los ejercicios de lenguaje, y más que hacer gramática se nos impone una disimulada tarea analítica de las formas de la lengua en su uso.

Hablar es, en primer término, analizar, ha dicho Gili Gaya. Este análisis podemos concebirlo, de acuerdo con los mismos aspectos de la gramática que antes hemos indicado desde tres puntos de vista: gramatical, lógico y psicológico. Por razones que ya hemos apun-



tado al hacer la distinción conceptual de la gramática es un absurdo reducir nuestra tarea exclusivamente a cualquiera de los aspectos analíticos reseñados; además, la práctica nos ha demostrado los graves inconvenientes de cualquier postura particular. Ahora, es cierto que hay que analizar, ya que el acto de hablar lleva en si un doble proceso de análisis y síntesis. Nos interesa de momento más el primero. Y hemos de analizar, como el químico, el naturalista o el biólogo, la materia de nuestro estudio, concretamente la lengua. Analizar, como hemos dicho al principio, coordinando estos tres criterios, y no apartando al niño desde los primeros instantes de ciertas posibilidades en orden a la lógica del idioma, conseguido esto hábilmente por el Maestro; o de cierto punto de partida del mundo de lo psicológico, que con gran facilida? irá descubriendo el niño, al tropezar, por ejemplo, con esquemas que no tienen una explicación gramatical y tienen, sin embargo, una unidad intencional dentro del mundo psíquico del hablante, en este caso concreto del niño mismo a quien se educa. La habilidad, pues, del educador estará, a lo largo de la enscñanza escolar, en ir abriendo en el niño un amplio campo de posibilidades, que, sin forzar la nomenclatura-y este prejuicio debe desterrarse en prin-.cipio-, vaya fijando los tres planos característicos, y el niño, sin darse cuenta, los conjugue, en orden a la comprensión total del fenómeno.

De aquí que hoy se ensaye con éxito, en los primeros pasos de la enseñanza de la lengua, ejercicios ideológicos, de ideas y palabras, que tienden a que el niño vaya relacionando sus esquemas mentales con las palabras, o, mejor dicho, con las oraciones; al mismo tiempo que, en orden a lo psicológico, la adquisición del uso del idioma nos pone en camino del conocimiento analítico del mismo entrando ya en el campo de la gramática, y, por tanto, en condiciones de realizar un perfecto y completo análisis gramatical.

Brackenbury afirma categóricamente, y parte de dos procedimientos; orden lógico y orden psicológico para la enseñanza del idioma, que la gramática es un medio único de llevar a los nifios a pensar; pero hemos de considerar que ello requiere una madurez en el alumno, en orden a poder realizar un análisis gramatical. Si es preciso partir de la oración, y en esto estamos de acuerdo, bien puede intentarse el análisis sin el estudio de la gramática, ya que la misma autora afirma la imposibilidad de adoptar el orden lógico para la enseñanza del idioma en el niño. No cabe, pues, en la escuela primaria, como exclusivo, un análisis lógico, aunque al Maestro le haga al estudiar los renómenos y de una manera hábil esté realizando ejercicios en este sentido; tal vez, después de un conocimiento gramatical y de un adiestramiento en este tipo de análisis, lo que se conseguirá en los últimos grados de la escuela, el niño se dé perfectamente cuenta de que, en virtud de un análisis lógico de las unidades intencionales del lenguaje, se echan de menos elementos que faltan en los esquemas expresivos. pero entonces es cuando se podrá mostrar que nada les falta. El ajuste o desajuste-ha dicho Gili Gaya-a las leyes del juicio o a los patrones gramaticales en uso, nada importa al punto de vista psicológico; y es que la lengua se basa en leyes propias, no contrarias a la lógica ni a las de la gramática.

En el terreno de lo práctico pensemos en que el niño debe manejar desde el primer momento oraciones, como ginidades intencionales, y sobre éstas, como núcleo central, ha de versar el perfeccionamiento primero, y después el estudio de su lengua. En este sentido hay que delimitar bien los campos de lo teórico y de lo práctico, y así no caben las formas hibridas—segun el parecer de Vossler-de gramaticas o posturas lógicas o psicológicas. En ambas no puede, formal ni integramente, fundamentarse un estudio gramatical, al fin y al cabo convencional, de la lengua; la corrección ha de fundamentarse en la verdad idiomática, punto fundamental que nos sirve para construir toda una didáctica de la lengua.

En este sentido de lo práctico quizá anduviera un poco exagerado Adolfo Maillo cuando en Bordón, número 33, arremetía, claro está que con sus razones, contra el análisis en la escuela, y digo con razones porque hablaba de la triste experiencia que todos hemos vivido y observado en las escuelas; pero una postura más cauta, y creo que hoy Maillo habrá suavizado un poco sus afirmaciones, nos autoriza a pensar la conveniencia de seguir realizando de una manera gradual el análisis gramatical en la escuela primaria, enriquecido en sus aspectos ortológico, ortográfico, morfológico, sintáctico, y hasta semántico y estilístico en los últimos grados. No con el sentido tradicional y con el mero interés de una clasificación sin fundamento ni vida, sino para enriquecer en lo posible el mundo ideológico del niño, ver la raíz psicológica del proceso lingüístico, en definitiva, la lengua que posee, usa o saborea. En primer lugar, porque el análisis gramatical sigue siendo en la enseñanza elemental un ejercicio útil, bien realizado, claro está, ofreciendo posibilidades de revisión de cuestiones gramaticales, aunque sean adquiridas intuitivamente, y al mismo tiempo aplicación de la teoría adquirida a casos concretos del lenguaje. En definitiva, se trata de enriquecer, y cualquier procedimiento será bueno si bien se sabe emplear. Debe huirse de posturas extremas, que nos lleven a una supervaloración psicológica-Galichet, de la lógica o de lo estrictamente gramatical. Cualquiera de las posturas extremas puede producir en el niño un amaneramiento y sobre todo un tipo de enseñanza rutinaria de la que se debe huir. A la escuela van los niños, no a formarse como especialistas de la lengua, sino debe aspirarse a que el niño tenga un dominio de ella, el más completo posible. Aún sigue siendo una gran verdad aquello

de que, sin suber gramática, se puede hablar y escribir correctamente una lengua. Y lo será siempre.

#### BIBLIOGRAFIA SELECTA

Aparte de las obras de carácter general y los manuales de Gramática al uso, pueden consultarse:

CHARLES BALLY: El lenguaje y la vida, Buenos Aires, 1947.

KARL VOSSLER: Filozofia del lenguaje. Buenos

Aires, 1943.

Adolfo Maíllo García: "La enseñanza de la gramática", Bordón, núm. 33, 1953.

Samurl Gill Gava: "Visión general de la metodología del lenguajo", Bordón, número 33, 1953.

SAMURI. CILI GAYA: Curso Superior de Sintasis Española. Barcelona, 1951.

H. DELACROIX: Le langage et la pensée, Paris, 1924.

Brunot: La pensée et la langue. Paris, 1953.
G. Garcia Martinez: Lingüística española
y... Cartagena, 1959.

J. Placet: El lenguaje y el pensamiento del niño. Madrid, n. z. L. Brackenbury: La enseñanza de la gramá-

L. BRACKENBURY: La enseñanza de la gramá tica. Madrid, s. s.

MARTÍ ALPERA, F.: Metodologia del lenguaje. Buenos Aires, 1945.

A. Ramfrez de Arellano: Ejercicios del lenquaje. Madrid, 1941.

Frenández Ramírez, S.: La enseñanza de la gramática y de la literatura. Madrid, 1941. Gallicher: Essai de Grammaire psychologique. Faris, 1950.

### METODOLOGIA DEL ANALISIS DE TEXTOS EN LA ESCUELA

por ARTURO MEDINA Catedrático de Escuela del Magisterio.

Hablar bien, leer bien, escribir bien, son, para cualquier hombre, y a lo largo de toda su vida, funciones de la más absoluta vigencia instrumental y educativa. Adquirir, conservar y enriquecer el propio lenguaje es insoslayable problema de convivencia y de triunfo social.

Si sabemos, además—y por nuestra desgracia—, que al español medio se le escapa muchas veces, no ya la belleza, sino la corrección y propiedad de sus instrumentos expresivos, y, en consecuencia, cómo queda al margen de estímulos y progresos, entenderemos hasta qué punto es necesario poner remedio a tal deficitario estado de cosas. Desde que Américo Castro clamaba por una inteligente enseñanza del idioma mucho y bueno se ha oído en este sentido. Pero nunca lo bastante, porque las anomalías todavía permanecen.

Por lo que a la Escuela Primaria se refiere, la enseñanza del lenguaje se está evadiendo ya, afortunadamente, del rigorismo gramatical y de la rutina, para, por los cauces del activismo, ocupar en la jornada diaria un lugar preferente.

Entre los varios procedimientos que contribuyen a esta educación activa e integral del idioma—con los naturales límites que la Escuela primaria tiene que imponer—se encuentran, como muy válidos y fecundos, los ejercicios de comentarios y análisis de textos.

Comentar y analizar un texto en la Escuela primaria es descubrir para el niño sendas ocultas de formas y de contenidos, y que, por ser de autoridades de la lengua, tienen el valor perenne de lo modélico. Es familiarizarlo con recursos ignorados del idioma. Es ir colocando en sus manos la destreza que podrá necesitar en su hablar y en su escribir futuros. Es contagiarlo si el

texto lo permite y si el comentario del Maestro sabe infundir la gracia del contagio, con la actitud emocional del autor en el momento prodigioso de la creación.

Estas estimaciones ya justificarían por sí solas la puesta en marcha del análisis de textos. Pero es que hay más, todas aquellas que se derivan de la enseñanza de la Literatura: Educación de la sensibilidad, afinamiento del gusto, enraizamiento con el pasado y el presente cultural de España, respeto a la palabra y, paralelamente, un afianzamiento de la personalidad, por la actitud crítica que ante todo texto hay que tomar.

Y no olvidemos tampoco que el espiritu, tenso, pone en actividad una serie de funciones: inteligencia para entender y desentrañar, memoria y fantasía para recordar y evocar, capacidad emotiva, poder de asociación.

Por otra parte, pretender que el nifio vaya a llegar al meollo, a lo que Amado Alonso ha llamado la "almendra poética" de la obra literaria (1), es algo que, naturalmente, está fuera de las posibilidades de la Escuela. Y aún creemos que de los estudios posteriores. La obra poética es, en su hondón, insondable misterio, intangible. Que el nifio esté alejado de tan ambicioso propósito no quiere indicar que no lo pongamos en camino. En este sentido el análisis de los textos en la Escuela primaria tendría que atenerse un poco, unicamente un poco, a lo que, a partir de Wolff, aspira la Estilística tradicional: aspectos ideológicos, lingüísticos, históricos, folklóricos, etc. Porque lo "poético", el "no sé qué" incfa-

<sup>(1)</sup> A. Alonso: La interpretación estillatica de los textos literarios, en Materia y forma en poesía. Ed. Gredos, Madrid, 1955, páginas 108 y sign.

ble que diria nuestro Feijoo aquello que soterrañamente sólo podemos atisbar por los entresijos que nos permite el análisis eso no se encuentra al alcance de la mente infantil ni siquiera de la adulta aunque a veces puedan gozosamente intuirlo.

¿Y cuáles serían los textos en la Escuela sujetos al análisis y al comentario? Los que merezcan la elección por su dignidad artística y moral. Engarzados en el mundo de intereses del niño. Asequibles en su contenido y voeabulario. Tal vez en lo lírico sería perraisible embarcarnos en textos, donde, sin llegar a la total comprensión, pudiera, al menos, intuir los aletcos de la generosa belleza que allí se halla escondida. Y que el texto tenga unidad. Un fragmento deslavazado que no encierre el desarrollo completo de una idea no atrae la atención de los educandos.

Es preciso igualmente no presentar al niño de un modo inconexo los textos a analizar. Que haya un criterio en la selección. Bien podría ser ésta por asuntos: religiosos, históricos, sentimentales... Más que el criterio antológico de evolución histórica de nuestra Literatura, como reflejo del determinismo de las épocas, y que el niño no capta todavía, la agrupación de los textos, según una "unidad de sentido", la creemos más racional y convincente. Faltan en la Escuela primaria buenas antologías que se presten a esta orientación analítica. La Enseñanza Media, en cambio, ha conseguido pequeñas obras maestras (2). Seria conveniente apoyar las selecciones para nuestras escuelas.

Conatos de análisis de textos pueden aparecer ya en el segundo ciclo del período elemental, pero de la manera más simple y esquerrática. En una composición descriptiva o narrativa, p. e., háblese unicamente sobre "los elementos", sus "cualidades" y las "relaciones" con que se unen (3).

Es el período de perfeccionamiento cuando la realización de estos ejercicios encuentra su justo sitio. Damos a continuación una sistemática de Metodología, que no quiere ser, ni muchísimo menos, un clisé rígido, al que forzosamente haya de atenerse el Maestro. Cada texto es criatura viva e indepen-

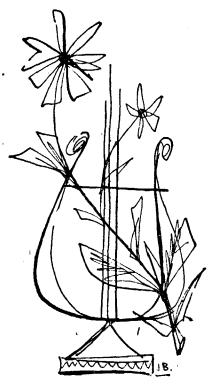
(2) G. DÍAZ PLAJA: Comentarios de textos de Literatura española, Ed. Espiga, Barcelona, 1953, recogidos los textos alrededor de las ideas de "Fides", "Patria", "Amor"; E. VILLAMANO: El libro de España. Lit. Gen. Zaragoza, 1948, como visión breve de los es-Pañoles, de su vida y de su cultura. Libro también aprovechable, aunque sin intención pedagógica, es la recopilación de J. M. POR-Tiz: El n'ho y su mundo en poesta castella-na. Taurus. M. 1959.

(3) Vesse el que expone A. Maillo en

VIDA ESCOLAR, núm. 1.

diente, y ante él el espíritu crítico ha de reaccionar con la ágil flexibilidad que corresponde a cada caso. No obstante, en lineas generales, bien pudiera ser éste un procedimiento a seguir:

I) Lectura del texto por el Maestro. Expresiva. Entonada. Empezarán a entrar los niños en el sentido a través de la entonación de la lectura del Maestro. Las posibilidades musicales del texto no pueden de ninguna manera echarse en olvido. Gracias a las curvas de entonación se hace patente el valor psicológico de los juicios: enunciativos, desiderativos, interrogativos (4).



II) Breves rescñas del autor y de la época.-Ambas sólo en función del texto de que se trata.

III) Exposición por el Maestro de la idea base, esencial, que mueve a toda la composición. Más que el "asunto" lo que importa es conocer la "intención" que persiguió el autor al escribir sus palabras. Decir exclusivamente el "asunto" es repetir, con otros vocablos, lo que de una forma de seguro más bella concurre ya manifestado en el texto.

IV) Discernimiento de las ideas accesorias que contribuyen a producir el conjunto.

V) Lectura expresiva por parte de los niños.-Podría, a continuación, hacerse un dictado, o, al menos, de las voces y frases más sobresalientes. Todo dirigido a la máxima compenetración del niño con el texto.

VI) Y ya el análisis propiomente dicho. Las preguntas cargadas de sugerencias, la sabia insinuación serán el vehículo para que los escolares, por medio de la conversación, vayan reduciendo las dificultades que salgan al paso, junto con la percepción de los alcances expresivos de tales dificultades. Esta doble misión a lograr gira en torno al vocabulario y a las frases.

a) Vocabulario,-Filhrse fundamentalmente en los "substantivos", concretos o abstractos, "adjetivos calificativos" y "verbos". Será observado el predominio o no de estas partes de la oración para sacar en consecuencia que el texto está impregnado de un matiz contemplativo o intelectual, afectivo o dinámico segun que priven, respectivamente, los substantivos, les adjetivos o los verbos.

También puede reseñarse la calidad sensorial de algunas palabras: notas de color, de

forma, de sonido.

(Esto nos va a conducir, en cierto modo, a una relación un poco inventariable de re-cursos expresivos. Entendemos que éste no es el fin de la Estilística, pero a los niños no se les puede exigir otra cosa por ahora.) Se ha de usar el Diccionario. Sin embargo,

referimos, para la aclaración, la palabra del Maestro.

b) Frases, - Si las oraciones son yuxtapuestas y coordinadas, o bien subordinadas: sencillez o complejidad.

Si hay interjeciones, puntos suspensivos, oraciones administrativas e interrogativas: emotividad.

Utilización o no del lenguaje figurado. Con metáforas o imágenes descendentes ("tiene memoria de elefante"), el tono es buricsco y realista.

En el caso de los versos (pueden prosifipara un más fácil análisis al destruir el hipérhaton), señálense las estrofas, cuan-do sean éstas bien significativas.

Otros muchos recursos que podrían ser analizados: figuras retóricas, vicios de dicción, fonetismo, estructuras, jerarquización de ciáusulas, fuentes, influencias, etc., etc., quedan, lógicamente, fuera de lugar en un análiais de textos en la Escuela primaria.

VII) Y, deducido de todo lo anterior, valoración total del texto, con el scñalamiento del estilo, del ritmo, llano o elevado, y del contenido semántico en estas direcciones: intelectual, imaginativo, afectivo.

VIII) Un resumen de todas las observaciones hechas, auxiliado por el esquema que el Maestro habrá ido escribiendo en el encerado, puede permitir ya el comentario por escrito, libre y personal del alumno. Comentario que ha de ir empapado, si ello es posible, del goce estético que nació en el alma del niño, más que de datos y conocimentos para ser encasillados.

Complejo proceso, pero simple al mismo tiempo, dado el anchisimo campo en que trabaja la Estilística, y que vale la pena intentar en la Escuela primaria.

Hora es ya de abandonar para siempre aquella didáctica del idioma que operaba sobre la palabra aislada o la frase alejada de toda vivencia. El idioma no es una antología que hay que analizar con moldes hiperbológicos. El idioma lo "hacen" los hombres con la realidad viva de una situación. Inves-

<sup>(4)</sup> A. ALONSO Y HENRÍQUEZ UREÑA: Gramática castellana, Segundo curso, 14.ª edi-ción Ed. Losada, Buenos Aires, 1955, páginus 188 y sigs.

tigar en el texto literario, o en el lenguaje coloquial, dicho momento de creación es actuar sobre un ser que cobra nueva vida, que es "recreado" con el contacto de nuestra mirada y análisis. Lo que pudo quedarse en signo muerto conquistará así, y de nuevo, profunda dimensión humana.

#### RIBLIOGRAFIA

Además de la reseñada en las notas precedentes.

Para metodología de análisis de textos: GARCÍA LÓPEZ: Historia de la Literatura es-pañola y universal. Antología. Ed. Teide. Barcelona, 1959, págs. 7 y sigs.

MAILLO, A.: Bl hbro del Maestro para la enscilanza activa del idioma, Publ. del S. E. M Madrid (s. a.), págs. 282, 304, 314, 320, 328, 339, 346, 369, 377, 382 y 390. l'ara un más vasto conocimiento de los estudios estilísticos;

ALCHSO, D.: Poesia española, Ed. Gredos,

Madrid, 1951. Alonso-bousoño: Seis calas en la expresión literaria española, 2.º ed. Ed. Gredos. Ma-

drid, 1956. BALLY, CH .: Traité de Stylistique française,

Bousoño, C.: Teoria de la expresión poética, Ed. Gredos, Madrid, 1952,

KAYSER, W.: Interpretación y análisis de la obra literaria, Ed. Gredos, Madrid, 1955. WELLEK-WARREN: Teoria literaria. Ed. Gredos. Madrid, 1953.

STIGER, L.: Linglistica e historia literaria. Ed. Gredos, Madrid, 1954.

### INICIACION LITERARIA EN LA ESCUELA

por HELIODORO CARPINTERO Inspector de Enseñanza Primaria.

Hay palabras cuyo caudal de significación aumenta de modo tan desproporcionado a lo largo del tiempo que acaban por convertirse en palabras desmesuradas y gigantes. Pero, a medida que aumenta su área significante, pierden precisión significativa. Y cuando tenemos que tratar de ellas nos vemos obligados a determinar previamente la porción que nos interesa, dejando fuera todo lo demás. Una de esas palabras es el adjetivo "literario". Su nacimiento no pudo ser más humilde: "las letras"; esos menudos signos que se ofrecen con espíritu burlón ante los ojos atónitos y puros de los seis, de los siete años, para advertir a los niños que el mundo es realmente un valle de lágrimas; que nuestros sentidos son imperfectos; que es indispensable, desde el comienzo, poner los puntos sobre las ses. Pero, ¿sobre qué ses? Porque el escolar se encontró, al ir a puntuar, que la i que tenía que puntuar era la de la palabra "literatura", hermana gemela de "literario". Y el estudiante quedó confuso. Una nueva complicación había surgido: las "letras con arte"; en el diccionario francés, las "bellas letras".

La eartilla, la Doctrina, la carta para papá, que dictó a su hermana mayor y que decía: "Papá, ¿cómo estás?; papá, me acuerdo mucho de ti; papá, ven pronto; papá, tráeme muchas cositas", Jeran "bellas letras"? No estaba muy seguro. Lo único que sabía era que la cartilla, la Doctrina y su carta estaban hechas con letras.

¿Tenemos las personas mayores ideas mucho más claras que las confusas ideas de nuestro niño? Acaso, sí; acaso, no. No escribo para todos aquellos que están en el caso del primer acaso. Escribo para aquel-en singular suena mejor-que constituye el caso del segundo acaso.

Más de cuarenta años estuvo el señor Jourdain hablando en prosa sin saberlo. Jamás había sospechado que, cuando decía a su muchacha: "Tráeme las sapatillas" o "Dame el gorro de dormir", estaba hablando en prosa. Bajo la aparente broma subrayaba el agudo espíritu de Molière una fecunda ver-



Pero el señor Jourdain pareció entrar en la sala de los espejos y, al multiplicarse sus imágenes, dió la impresión de que no se trataba de un señor Jourdain, sino de muchísimos sefiores exactamente como él.

En el más humilde decir se contienen implícitos todos los posibles deci-

Ortega ha recordado alguna vez que Platón llamaba a los libros "decires escritos". Estableciendo, a continuación, la radical discrencia entre el decir "¿Dónde están las llaves?" y el decir de un poeta que hace un soneto. Todo ello le llevaba a sospechar que "el hacer vital la función viviente que es decir culmina en aquel de sus modos consistente en decir lo que hay que decir sobre algo, y que todos los demás son utilizaciones secundarias y subalternas de ella".

Pero toda culminación presupone una iniciación en la marcha ascendente. Todo lo humilde y sencilla que tiene que ser. Pero sin abordar la cual es inútil todo intento de milagro expre-

Cuando se recomienda empezar por lo humilde y sencillo se suele producir una doble reacción: la de los que piensan que se les propone algo pueril y sin formalidad, bueno para perder el tiempo; y la de los que piensan que se les infiere una ofensa personal, como si se les enviara al pelotón de los torpes. "¿Cómo quiere usted que yo pregunte para qué sirve una sartén?", se quejaban a un amigo nuestro. A lo que éste respondia: "Si eso le rebaja, no le pregunte; pero al freir será el reir".

Queda una tercera actitud tan peligrosa o más que las anteriores: "Yo no entiendo de literatura". Y ya se sabe el sentido que suele darse, en estos casos, al verbo "entender".

### IDEAS Y PALABRAS

Pick supone que, después del esquema psicológico, que contiene el pensamiento, se da un esquema de la frase, un esquema gramatical, que precedo a la elección de las palabras. Este esquema resulta eficaz por su descomposición, y desemboca en pulabras "por un proceso esquemático de gramaticalización de las mismas". Pick distingue, por consiguiente, entre el pensamiento intuitivo, la fórmula mental, el esquema gramatical, la fórmula verbal explicita...

Apoyandose en esta doctrina, van Woerkom distingue las etapas siguientes en la claboración de una idea y de su fórmula verbal:

La concepción global de la idea.

Un proceso psíquico de análisis y síntesis en el tlempo y en el espacio.

La concepción del esquema de la frase, todavía sin símbolos ver-3.\* bules.

La elección de las palabras...

Acaso hay en Pick y en van Woerkom un excesivo amor a la división y la jerarquía; en la mayor parte de las ocasiones vamos inmediatamente del pensamiento a la palabra; la mayoría de las veces el pensamiento xólo se unaliza formulándose. Todo sucede como si en esta división cuatripartita las dos etapas intermedias fueran "quemadas" casi siempre.

(Henri Delacroix: Le languge et la pensée. Paris, Alcan, 1924, págs. 400-401, 404-405.)

Recuerdo a este propósito un hecho real que puede darnos mucha luz: no lejos de su pueblo murió en accidente de carretera un muchacho. Salió el pueblo entero a recibir su cadáver. Por esfuerzos que hicieron no lograron dejar en su casa a la desventurada madre. El encuentro careció de palabras, sustituídas por besos apasionados y mal contenidos sollozos. El cortejo reanudó lentamente su marcha, entre un silencio estremecedor. Silencio que fué quebrado tenuemente por la voz sobreliumana de la madre, que hablaba a su hijo: ternuras encendidas, reproches, piropos... Era algo insólito y tremendo. Si Bossuet la hubiera escuchado habría palidecido de emoción y de pasmo. ¿Entendería de literatura esta pobre mujer? El pueblo entero lloraba.

La literatura, al menos para nosotros, no es cuestión de entender de ella, sino de que nos entiendan o nos sobrentiendan. Porque después de todo lo dicho podemos ya sentar esta conclusión: Si la literatura la podemos comparar con un inmenso continente, todo cuanto se halla dentro de nuestro campo lingüístico es literatura. A condición de que tenga vivacidad, naturalidad, sencillez. Y, sobre todo y ante todo, que sea fiel reflejo de una verdad. Es decir, que tenga, cualquiera que sea su rango. autenticidad. Condición ésta que suele faltar de modo escandaloso.

Faltan consumeros que denuncien con sus pinchos tanta vaciedad y tanta simulación derrochada de modo inaudito. Tienen estragado el gusto con tanta hinchazón y tanta mala retórica.

Hace más de un cuarto de siglo que Pedro Salinas denunció públicamente una tremenda serie de errores en cuanto a la enseñanza de la Literatura. Sefialó agudamente la vieja confusión entre literatura, es decir, las obras literarias, y la historia de la Literatura, en la cual la materia literaria pura, elemental, está mirada desde un punto de vista de historia de la cultura, más que de la literatura propiamente dicha. Definió la literatura española como el conjunto de obras literarias de valor desde el Poema del Cid hasta José Martínez Ruiz, definición que hoy se ha de extender hasta los más jóvenes y auténticos escritores.

Habló de la lectura "en superficie" y de la lectura "en profundidad". No pudo sospechar que se inventara, con el tiempo, la lectura en pantomima.

Enseñar literatura es, en definitiva, enseñar a leer, cosa, sin duda, mucho más difícil de lo que parece. Y enseñar a leer impone la obligación de mostrar las diferentes dimensiones que hay en todo texto literario.

Hace seis años que se pusieron los

jalones de un itinerario bien meditado y bien orientado. ¿Ha servido de mucho? Es respuesta que tienen que dar todos y cada uno de los llamados a

Conviene no olvidar que los males endémicos no se cortan de raíz, desgraciadamente.

Por otra parte, tampoco puede olvidarse hasta qué punto condiciona la circunstancia. La realidad es que no has sido muy propicia.

Pero hay más que indicios—y esto es ya una realidad-de que no falta una firme voluntad al servicio de la Obra Bien Hecha, según gustaba expresar a Eugenio D'Ors, aquel que dijo: "Bienaventurado el que ha conocido Maestro".

### BREVE SELECCION BIBLIOGRAFICA

"La enseñanza del lenguaje". Bordón, námero 33. Madrid, enero de 1953. GARCÍA ARROYO, CARMEN: La enseñansa del idioma. Col. Estudio. Madrid, 1930. MARÍAS, JULIÁN: "Literatura" (en Dicciona-rio de Literatura). Ed. Revista de Occi-

dente. Madrid, 1952.

Menéndez Pidal, Ramon: Los españoles en la Historia y en la Literatura (Caracte-

res primordiales de la literatura española). Espasa-Calpe Argentina, S. A. Buenes Aires, 1951.

SALINAS, PEDRO: Cursillo de información metodológica. Boletín de Educación. Ma-drid, 1934

### COMENTARIO DE TEXTOS POETICOS EN PROSA Y VERSO

por JUAN IGLESIAS MARCELO Inspector de Enseñanza Primaria.

La didáctica de la Literatura en la escuela se apoya sobre dos supuestos fundamentales: el primero dice que es necesario que la escuela se abra a las bellezas literarias, como culminación del proceso de adquisición del lenguaje; el segundo, que el niño tiene capacidad comprobada para llegar al lenguaje poé-

No basta admitir estos dos supuestos para que la poesía adquiera dentro de la escuela realidad y presencia. Ante el Maestro que pretenda abrirle un hueco en su programa se presentan numerosos problemas. No es éste un tema didáctico frecuente, y no es fácil referencias u orientaciones en los manuales.

Dos palabras para el problema previo de la finalidad de la poesía en la escuela. Afinar la sensibilidad, formar el gusto, capacitar para la posesión de un lenguaje creador, ampliación del léxico, afirmar sentimientos religiosos, morales, impresiones diversas, que se hacen más sólidos al lado de la gracia y de la fácil recordación del verso. La finalidad estética no debe pretenderse nunca en primer lugar, sino surgir siempre al hilo de otras impresiones más fácilmente perceptibles para el niño. Es más probable que un bello villancico llegue al alma del niño por ser villancico que por ser bello. Ante todo, el tema; a su lado, la emoción de la belleza literaria.

Aspecto importante es el de la selección de los textos. Deben rechazarse inexorablemente los intentos de poesía para niños hechos por poetas mediocres, que no merecen tal nombre; suelen ser pueriles, de poca elevación y de ninguna belleza. Solamente los poetas consagrados, clásicos y modernos, ofrecen la materia adecuada. Aunque las antologías para la escuela no suelen abundar, ofrecemos en la bibliografía final algunas muy bien orientadas.

Interesa que el Maestro advierta que el lenguaje poético presenta una interna dificultad a la comprensión del niño. El lenguaje poético, prosa o verso, es metafórico, lleno de imágenes, exento de lugares comunes, creador de acepciones y de giros; el lenguaje del niño, por el contrario, es estrictamente común, impersonal. En el primer contacto el lenguaje poético suele presentarse opaco. Existen evidentes diferencias en el grado de dificultad que los distintos textos y escritores presentan, y puede imaginarse una escala que abarcaría desde la poesía luminosa y clara de nuestros villancicos populares hasta los obscuros y densos textos de muchos de nuestros poetas actuales. Deben presentarse al niño aquellos trozos de mayor claridad poética que representen una menor diferencia con su lenguaie habitual y que entrañen una menor huida de la realidad a la imaginación.

Las emociones estéticas no suelen ser habituales, sino esporádicas. Su lugar en los programas escolares no debe ser cotidiano, sino más bien insólito, especialmente elegido y estudiado por su oportunidad y trascendencia. Navidad, Semana Santa, mayo, algún acontecimiento o lección particular, pueden señalar la presencia de la poesía en la escuela. Diez o doce lecciones para un curso, bien aprovechadas, trabajadas con entusiasmo, deben ser suficientes.

Es frecuente oir decir que los niños se aburren leyendo poesía o prosa poética, y suele aducirse como ejemplo la impenetrabilidad al gusto infantil de Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez. Es natural que este libro, sencillo y limpio, pero de gran densidad poética, puesto en manos de un escolar sin preparación alguna, sin explicaciones ni aclaraciones, produzca desde el primer momento el más absoluto aburrimiento, del mismo modo que un lector cualquiera se aburre con un texto cuyos términos técnicos no conoce o cuya sutileza conceptual le es inasequible. Lo contrario sería verdaderamente extraño y revelaría una brillante predisposición. Lo corriente es que el niño no sepa mirar el mundo poético y necesite de un guía que le vaya desvelando el dulce, mágico y enternecedor sentido de las palabras. Con esto queremos subrayar una conclusión interesante: en la escuela, poesía sin comentario es poesía perdida, sin destinatario, que no llega ni hace vibrar.

Desarrollamos a continuación la marcha de un comentario de texto poético en prosa o en verso. Antes deben tenerse en cuenta algunas consideraciones importantes:

- 1. El comentario debe contagiar, no disecar el texto.
- 2. El comentario métrico, sintáctico o morfológico empaña la pureza de la emoción poética y no tienen lugar en la escuela.
- 3. El comentario subrayará los sentimientos y descubrirá la belleza del texio.
- 4. En principio, y como norma metodológica general, el comentario debe subordinar lo poético y lo religioso, a lo moral, a lo geográfico, a lo histórico, · al valor educativo en cuyo servicio el texto haya sido aducido.
- 5. Con escolares de once a doce años el comentarista puede independizarse de los demás valores educativos.
- 6. Si el Maestro no siente entusiasmo por el trozo elegido es mejor escoger otro.
- 7. El comentario debe ser preparado con todo detalle.

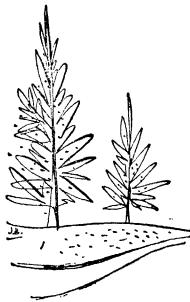
### DESARROLLO DEL COMENTARIO

- 1. El Maestro Icerá el texto. Conviene desterrar la lectura teatral y declamatoria. La entonación será sobria y la voz destacará con sus modulaciones los momentos más expresivos. El gesto y el ademán tendrán siempre un valor secundario.
- 2. Los niños lecrán el trozo escogido. Esta lectura debe alcanzar la mayor expresividad posible, junto a una clara comprensión del sentido. No hay que olvidar que la lectura en voz alta, especialmente si se trata de composiciones en verso, impide que el escolar penetre en el significado de lo leído. Entonación y comprensión deben ser conseguidas. Conviene hacer ejercicios de lectura silenciosa, con preguntas posteriores acerca del contenido del texto.
  - 3. Se subrayarán en la pizarra las

palabras del párrafo que necesiten ser explicadas. Se aclarará el sentido que cada vocablo tiene en el texto, y las demás acepciones usuales. Cada niño llevará un cuaderno de vocabulario, donde anotará, por orden alfabético, las palabras con los significados estudiados. En lecciones o ejercicios posteriores el Maestro propondrá al alumno tarcas en que deban ser utilizados los términos aprendidos y anotados.

4. El Maestro hará que sus alumnos adviertan que algunas palabras del texto no están utilizadas en sentido directo. Tomemos un breve fragmento de Pirineos, de Juan Ramón:

Se duerme el sol, en la hierba, y, en la ribera dorada. auenan los árboles verdes, al ir lloroso del agua.



Es fácil bacer notar a los niños que ni el sol duerme, ni los árboles sueñan, ni el discurrir del agua es lloroso. Es esencial que los niños comprendan este uso insólito de las palabras. De ello depende el que penetren o no en el mundo poético. El sol no duerme, pero podemos decir que el sol duerme cuando con ello queremos expresar la quietud luminosa del sol al caer sobre la

hierba; en el sueño de los árboles queremos expresar su recogimiento dentro de un paisaje tranquilo. El Macstro recalcará vigorosamente que este modo de decir encierra belleza.

- 5. El Maestro explicará el sentido total del texto, destacando la impresión o sentimiento predominante. En el ejemplo anterior se destacaría la impresión de serenidad y de dulzura que los valles pirenaicos producen en el ánimo del poeta. Es también necesario que en este momento el Maestro aproveche la ocasión para reforzar mediante el texto que se comenta los conocimientos del niño sobre el tema tratado. No debe olvidarse que, en principio, lo poético debe presentarse unido a un tema concreto de la tarea escolar. Solamente cuando el niño haya adquirido el especial modo de enfoque que el lenguaje poético requiere podrá proponerse al alumno un texto con intención puramente literaria. Destacar la armonia o sonoridad si se trata de versos; si se trata de prosa, mencionar su concisión, su elegancia, su fuerza, etc.
- 6. Se procederá a una nueva lectura del texto, que debe ganar en calidad.
- 7. El Maestro invitará a sus alumnos a hacer por escrito un resumen del texto estudiado o una redacción acerca del mismo tema, procurando imitar los valores señalados. Para la adquisición de un estilo personal un camino aceptable es la imitación de los buenos escritores. Para los niños menores de diez años estos ejercicios pueden ser sustituídos por la memorización del texto, si se trata de composición en verso.

### RIBLIOGRAPIA

BERDIALES, GERMAN: Nuevo ritmo de la poe-

sla infantil. Buenos Aires. Busnos, Eugenio de: Veia y ancla. Madrid,

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S.: La enseñanza de la Gramática y de la Literatura. Madrid, 1941.

MAILLO, ADOLFO: Cancionero españot de Na-

vidad. Madrid, 1944. Bordón. "La enseñanza del lenguaje." Enero, 1953.

SERRANO DE HARO, AGUSTÍN: Palabras y pensam entos. Editorial Escuela Española, Madrid.

### EL CAMPO SIMBOLICO DEL LENGUAJE

La lengua no pinta, en la medida en que sería posible con los recursos vocales humanos, sino que simboliza; los nombres son símbolos de objetos. Pero así como los colores del pintor necesitan una superficie pictórica, los símbolos lingüísticos necesitan un ámbito en el que se ordenan. Le damos el nombre de campo simbólico del lenguaje.

Este segundo concepto de campo, que propongo y explico en lo que si-gue, cumple su misión más importante mediante una comprensión más entre de y aguila de la relación que existe entre los momentos sintáctico y léxico del lenguaje. Se suelen contraponer muchas veces estos dos momentos correlativos como forma y materia, y, a pesar de todos los intentos de reno-vación que se han hecho ocá y allá alguna vez, pero han resultado impotentes, apenas se ha rebasado en ello el modo de pensar aristotélico. Pero la psicología ha repensado de nuevo, en el curso de sus investigaciones, sobre el pensamiento y de su discusión sobre la forma (Gestult), el problema forma-materia; hay que hacer fecundo este progreso en la teoria del lenguaje.

(Karl Bühler: Teoria del Lenguaje, Revista de Occidente. Madrid, 1950, página 173.)

### LAS LEYENDAS EN LA ESCUELA

por VICENTE GARCIA DE DIEGO
De la Real Academia Española de la Lengua.

Considero que las leyendas pueden ser útiles en la escuela. Esto no implica que a su estudio se pretenda darle la significación de una asignatura ni señalarle un horario en los trabajos de la escuela.

Mi pensamiento capital es que las leyendas pueden tener una utilidad especial por su propio valor y por ser un tema de la asignatura que considero fundamental en la escuela, la lengua.

Los titulares de cada asignatura suelen defender la supremacía de su disciplina y su mayor valor formativo. Mi juicio, por reflexión y por experiencia, es que en el período de la niñez y de la adolescencia hay una asignatura substantiva, que es la lengua, y que todas las demás, en su innegable importancia, son adjetivas porque dependen de ella y la suponen.

Todas las enseñanzas, al suministrar material de ejercicio y de ilustración, contribuyen al desarrollo de la inteligencia y en cierto sentido son formativas. Mas la disciplina por excelencia formativa es la Lengua, la que directamente actúa en el desarrollo de la inteligencia como estimulante y como sangre de substancia suya.

Al hablar del valor definitivo de esta enseñanza no nos referimos al concepto estrecho de confundir la Lengua con un epítome de gramática, sino a todos los medios de adiestramiento del lenguaje en todas las fases de éste, pensado, hablado y escrito.

Todo el mundo del pensamiento puede ser objeto de la lengua y tema de sus ejercicios; pero los temas que directamente lo vitalizan son los de la lengua presente en la escuela y la de los modelos externos, los grandes escritores que son o han sido. Todos los géneros literarios; y entre ellos las leyendas, son el mejor campo de fortalecimiento de la inteligencia, entendiendo que en los autores lo que importa es descubrir o interpretar su lengua más que aprender las listas de sus nombres y el de sus obras. Decimos que la Lengua es el principio de la sabiduría escolar porque de ella depende el arraigo que las demás disciplinas puedan tener.

Decimos que la Lengua es lo que principalmente desarrolla y fortalece la inteligencia porque, como prueban las experiencias y establecen los principios de la filosofía lingüística, son bajo sus varios aspectos la misma cosa la inteligencia y la lengua. El pensamiento es el lenguaje interior y el lenguaje es el pensamiento oral. Podrá haber algún desnivel en su desarrollo, pero su perfeccimamiento es correlativo. Esta verdad, que los Maestros saben, no está afianzada en la conciencia general, porque no se aprecia a ojos vistas, como se aprecia el desarrollo físico, para el que hay una más clara convicción de las cosas que le convienen. Y, sin embargo, es clara esta unidad de la inteligencia en sus fases pensar, hablar, leer y escribir. Más o menos conscientemente todos saben que todo es lo mismo, que leer es oir a los ausentes en el lugar o en el tiempo y que escribir es hablar a otros ausentes. Sabiendo que todo ello es pensar y entender es obvio admitir que el desarrollar y perfeccionar el pensamiento en cualquiera de sus fases es desarrollarlo en si y ponerlo a punto para cualquier disciplina mental o empresa que se le encomiende. En el grado de intensidad y de acierto con que se ejecute esta gimnasia y entrenamiento de la inteligen-



cia por el lenguaje se logrará el desarrollo mental del niño y del adolescente. Si el grado es inapreciable podrán incluirse en el censo oficial de los que saben leer y escribir los que balbucean unas líneas y garrapatean unos renglones; pero para la cultura de un país su valor es el mismo que el de los analfabetos. Si el grado de preparación es bajo y la formación mental del nifio es débil, se tenderá a considerar las disciplinas como meros expedientes para un pase académico o como noticias que resbalan o se borran sin huella.

De la importancia de la lengua en la formación y capacitación de la juventud nos da pruebas algún pueblo, que debe principalmente su destacada claridad y viveza intelectual a la preferente, inteligente y constante ensesanza de su lengua en sus escuelas y liccos.

En esa inmensa disciplina que es la lengua pueden las leyendas tener un papel de alguna importancia. A los niños se les podrá enseñar que la leyenda es una narración enaltecida de un hecho considerado histórico referida a personajes reales de tal lugar y de tal tiempo, y que el cuento, su género más afin es el recitado de un hecho, es generalmente inventado, sin personificación ni localización. Pero para que comprendan mejor su diferencia sería conveniente que oyeran una breve leyenda y un breve cuento, sobre los que se les sugerirán los contrastes. Se les advertirá que el hecho de la leyenda no siempre es histórico, porque hay muchas leyendas de pura invención; pero que el hecho se admite como sucedido en cuanto el relato se ha hecho leyenda. En las leyendas históricas el hecho es real, pero está enaltecido y exornado. Y así, sobre ejemplos, podrá el niño ir aprendiendo los caracteres de la leyenda.

Ya las leyendas no son, como en la antigüedad, espejo de creencias, y aún se les da peyorativamente el sentido de una bella ficción por el esíritu crítico de los tiempos nuevos, sin ver que la historia toda, está deformada por el enaltecimiento de lo propio y el descrédito de lo que es contrario.

Por el sentido utilitario de los tiempos nuevos las leyendas, como toda la literatura y el arte, tienden a ser puestas en el margen de lo superfluo, sin ver que la cultura práctica, si ha de ser algo más que un oficio lucrativo, necesita el complemento de las letras humanas, y sin ver que las industrias que nos asombran son hijas de estudios más altos y desinteresados, que al vulgo le parecen inútiles.

Las leyendas no las ofrecían debidamente ni los mismos literatos por no recordar que las obras maestras de la literatura universal, desde Homero hasta el teatro clásico y hasta nuestros días, se han forjado en un gran número de leyendas populares.

Aunque este desdén de un género que lleva milenios de existencia y ha sido embeleso de tantas generaciones de todos los pueblos tiene que ser externo, porque no es posible que se ignore que en él se han fundado culturas tan refinadas como las orientales y las griegas, y que la literatura y aun la historia de mucho pueblos tienen como basamento importante las leyendas. Tiene este desdén que ser externo, porque el culto a lo sublime y a la delicadera vive en el interior de todo hombre normal y éste vibra ante una narración o una película cuando, al margen de todo mérito

expositivo, le llega al corazón la ternura de leyenda.

Para la introducción de las leyendas en la escuela conviene extender la convicción de que son útiles, y se impone la necesidad de que las leyendas que se introduzcan sean escolares. Esto no quiere decir que todas las leyendas aceptadas sean de niños. Naturalmente, el niño protagonista de una leyenda les interesa especialmente porque sienten bien los actos y reacciones de sus iguales y se sienten como copartícipes de sus triunfos o penas. Pero el niño es un hombre en formación y su interés apunta ya al futuro y a las cosas que de hombre le pueden succeder.

La selección de las leyendas compete al Maestro del mismo modo que en tantas cosas los padres y Maestros mantienen para el niño una prudente reserva de las crudezas reales de la vida y de las violencias de ella, para los ninos han de admitir sólo las leyendas que en el fondo y en la forma sean aceptables para su edad. Sólo el Maestro, que tiene la medida de la capacidad de los niños y puede conocer los efectos de cada leyenda en la comprensión y en la sensibilidad del niño, es el que puede hacer una selección acertada. A él compete no sólo la elección de los temas adecuados, sino en las viejas leyendas hasta la modificación de pensamientos o expresiones que en ellas ponían las gentes piadosas, de profunda fe e ingenua sinceridad, pero que disuenan de nuestras maneras refinadas de porte y de expresión. A él compete, además, amoldar la redacción y el léxico a la edad o grado de los escolares. Y aún sería conveniente que para la escuela se formasen breves antologfas de leyendas por quienes conocen bien las directrices de la instrucción moral y humana y conocen las exigencias didácticas de la redacción en cuanto a la ctaridad y a la pureza del idio-

Las leyendas pueden ser materia adecuada para diversos ejercicios escolares.

La sola lectura entonada y despaciosa de una leyenda, ya por el Maestro, ya por alumnos de especial aptitud, es grata y provechosa por el fondo y por la forma de cada tema. Dar ocasión, además, a lecturas correctas y entonadas es una contribución feliz, porque el arte de la lectura no sólo se echa de menos en la escuela, sino en los más altos estadios de la cultura, donde es frecuente tener que oír a lectores de ocasión que maltratan las más elementales reglas de la lectura.

La leyenda constituye uno de los mejores temas para los ejercicios de redacción. Todos los demás relatos tra-

dicionales, romances, cantares, y aún los mismos cuentos casi siempre, tienen un sentido dominantemente memoristico. Por su redacción fija es casi pasiva la actitud del oyente, que ha de transmitir el relato con una fidelidad absoluta. En la leyenda, por el contrario, el que la recibe tiene libertad de recrearla, con tal de que conserve lo escncial de su temática y su estructura fundamental. En el ejercicio ideal para que el transmisor, sin dejar de ser fiel, pueda dejar honda huella de su personalidad en la recreación de la leyenda. Un ejercicio sobre una leyenda puede ser el de comprensión de una lectura, haciendo que el alumno la repita con alguna libertad, bien con algún alumno oralmente, bien colectivamente, haciendo que toda la clase vaya tomando apuntes no literales de cada una de sus partes, recitadas antes con claridad y lentitud por el Maestro.

Otro ejercicio puede ser el de abreviación de una leyenda leída, de la cual los alumnos tomen sólo los puntos fundamentales recogidos por escrito, sin omitir ninguno esencial.

Y otro ejercicio puede ser el de ampliación. El Maestro puede hacer que se escriba en el encerado el esquema de una leyenda para que los alumnos, por escrito, le den una redacción en que puedan poner un poco de imaginación y de estilo propio.

Otros ejercicios posibles pueden, naturalmente, fijarlos la experiencia y la pericia del Maestro.

### LAS GRANDES OBRAS DE LA LITERATURA ESPAÑOLA AL ALCANCE DE LOS NIÑOS

por JOAQUIN ENTRAMBASAGUAS
Catedrático de la Universidad de Madrid.

Nada más apremiante y de interés en la Enseñanza primaria—en la cual se realizan ahora verdaderos prodigios pedagógicos—que hacer llegar hasta los niños las grandes obras de nuestra Literatura.

Y nada más complicado también que resolver el problema que ello plantea en las escuelas.

Empecemos por aclarar, si es posible, ese concepto en que radica todo, de "al alcance de los mños".

Dos interpretaciones de él he podido comprobar que convienen, según las tendencias, sin un resultado satisfactorio, en general.

Primera: el contarles las grandes obras literarias a los niños en una vulgar y mediocre refundición, y más vulgar y mediocre relato, casi siempre, que les aleja en absoluto de la belleza de su creación estética.

Segunda: el mutilar, sustituir o alterar textos cuyo valor no admite discusión, pero que en absoluto podrán comprender los niños.

En ambas interpretaciones el error es evidente.

En la primera lo que queda al alcance de los niños no es en modo alguno la obra maestra, sino un ridículo remedo de ella, según pude comprobar en un niño de seis años, inteligente, pero que creyó, a través de uno de estos arreglos, que la *Ilíado* era una película de aventuras.

En la segunda ni aun mutilado, ni aun sustituído, ni aun alterado el texto, está, por fortuna las más veces, a la altura infantil, y si se da, como yo di, con un niño despierto, en cierta ocasión el protagonista de El lazarillo

de Tormes, que intentaron poner a su alcance, quedó en su mente como un niño travieso y hambriento—mal se compasa en la mente infantil una cosa con otra—, que disuena extrañamente de los niños juiciosos y de familias corrientes—de lo artesano a lo burgués—, que se le ponen como ejemplos.

En la primera interpretación se ha evadido la obra literaria, dejando sólo un fantasma ridiculo de ella; en la segunda ha sucedido algo peor todavía: se ha evadido el niño, que, naturalmente, no puede tener a su alcance tan arduo y dramático tema como es la picaresca.

No hay más que examinar, aun por encima, cualquiera de esas, demasiado numerosas, antologías de textos clásicos, "al alcance de los niños", para darse cuenta inmediatamente del fracaso indiscutible que representan ambas interpretaciones.

Pero aún puede suceder algo peor: que el antologista no sólo no se sitúe momentáneamente, al hacer el arreglo o selección, en el plano infantil, sino que tampoco comprenda el sentido exacto, o ni aproximado, de los textos elegidos, fiándose sólo, en su labor, de lo aparente o de lo que a él, por las razones que sean, le parece natural, y entonces se da el caso de que los textos seleccionados, al margen de lo literario—ly tan al margen!—, puedan producir insospechados daños si sus pequeños lectores son inteligentes.

Y esto se une en cierto modo, y de modo cierto, al ignorante y yerto desdén que, generalmente, los españoles y su literatura muestran por los niños, lo cual es una tónica de nuestro país, temiblemente diferencial en este aspecto, respecto de los demás.

No debemos engañarnos, y sí reconocernos, esta característica, que aún perdura más de lo que parece, la cual, prescindiendo aquí, por no ser del caso, de lo humano y de lo social, que daría para escribir mucho, se manifiesta de modo claro en la literatura.

Cuando en la Edad Media hallamos una niña, la que sale al encuentro del Cid en Burgos, por cobardía de los mayores, es tan poco infantil y tan redicha que resulta un símbolo literario sin calor humano, hasta que se lo da Manuel Machado en su poema Castilla.

Más adelante, cuando sale un niño en la literatura, o es el Niño Dios, sujeto a normas interpretativas inquebrantables, o se nos pierde entre la muchedumbre sin que podamos verle. Apenas le presentimos en algunas canciones de cuna de Gómez Manrique y de Gil Vicente.

Dejando los niños que son personajes históricos, del teatro en su mayoría, cuya interpretación es inalterable, como es de suponer, el único niño que asoma más tarde, es con el gesto pícaro y demoledor de Lázaro de Tormes. Porque los numerosos villancicos infantiles cantan, como es de suponer, la gloria del Mesías.

El siglo XVIII, si se preocupa de los niños es educativamente, a la manera de Europa entonces, y, sin embargo del sentido que la palabra tiene entonces, tan poco infantil, nos da clara idea El si de las niñas, de Moratín.

Es la literatura moderna, y sobre todo la de nuestros días, la que, al compás de la evolución social y pedagógica, da al niño lugar en las letras, hasta llegar a algunos personajes infantiles maravillosos, como los de Miguel
Delibes en La sombra del ciprés es
alargada y El camino, o Trompo, de
Buenas noches, Argüelles, de Autonio
Prieto, por no citar sino algunos de
los más logrados para mi gusto.

Y si la literatura española ha prescindido casi siempre de los niños como motivo literario, tampoco se ha preocupado, hasta la época actual, poco más o menos, y por influjo extranjero, de la literatura para niños, que, fuera de honrosas excepciones, en número mínimo, no puede ser más chabacana y tosca casi siempre.

No hace mucho tiempo llamaba la atención, en un artículo, acerca de esta tremenda laguna de la literatura de España, uno de los países más prolificos y... donde se ven más niños abandonados dentro de la familia misma.

¿Cómo el niño puede compenetrarse poco o mucho con esta literatura a la que es indiferente? ¿Cómo acercarse el niño a una literatura que rara vez, y torpemente las más, ha pensado en tenerle por lector?

Ese es el problema hondo a que llegará esencialmente el Maestro cuando intente poner al alcance del niño las grandes obras de la literatura española: la ignorancia mutua de ambos. La literatura ignora casi al niño, y éste apenas puede darse idea de ella con la mísera parte que le dedica.

Para resolverlo, al menos en el aspecto que nos interesa, creo que no es lícito transformar la literatura hasta que llegue al niño, desvirtuando sus características y sus valores estéticos, y menos abriéndole caminos indirectos para que penetre en un ámbito que no es el suyo.

Tal vez se hallará la solución buscando la adecuación imprescindible entre el niño y determinadas obras de la literatura española—y nunca en la totalidad de sus obras maestras—cuyo sentido y comprensión estén a su alcance y a través de ellas iniciarle en la comprensión de la literatura,

Sería fácil, por ejemplo, explicar a un niño los cantares de gesta o el Romancero, en parte, y, una vez comprendidos, darle a conocer con los oportunos comentarios una selección de ellos, cuyo contenido esté dentro de lo que a un niño puede mostrársele. Y lo mismo se podría ejemplificar con el teatro de tipo épico, histórico, religioso, y aun quizá de costumbres que no

hirieran torpemente la sensibilidad infantil.

Pero sería un completo error intentar que un niño se adentrara, más allá de lo puramente externo y formal, en el saber teológico de un auto sacramental calderoniano o en las sutiles teorías de Gracián...

Debemos, pues, seleccionar para los niños aquellas grandes obras de la literatura española que, sin alterar su estructura, armonicen, en cuanto sea posible, con lo que el niño de tipo medio puede comprender, tener al alcance de su inteligencia y desechar por completo el orden cronológico, que haría inútil, por su rigidez, todo esfuerzo y no aspirar en modo alguno a hacer llegar hasta el niño la literatura española en toda su integridad, que sería imposible, a no incurrir en los defectos señalados.

Un método de ordenación de lecturas de textos literarios en la Escuela primaria, que responderían a lo natural y, por tanto, tendría muchas probabilidades de éxito, sería el de seguir las creaciones literarias conforme se van concibiendo por el hombre, en la propia evolución de la literatura: épica, narrativa, lírica, dramática, etc.

Y junto a este método evolutivo, que parte de la masa al individuo, y de lo común a aquélla a lo íntimo de éste, diversificándose en distintos aspectos, emplear también el sistema de dar preferencia en las lecturas a aquellas que

### FUNCIONES DEL LENGUAJE

Es una lástima que sean tan pocas las personas que hayan superado sus luchas de la niñez con la Gramática. Nos hicieron sufrir tanto memorizando reglas y aprendiendo el lenguaje de una mamera mecánica e inimaginativa, que tenemos cierta tendencia a considerar la Gramática como el más inhumano de todos los estudios... Con todo, nada es más humano que el lenguaje de un individuo o de un pueblo. El lenguaje humano, a diferencia del grito de un animal, no se presenta como un simple elemento en una respuesta mayor. Sólo el animal humano puede comunicar ideas abstractas y conversar sobre condiciones que son contrarias a los hechos...

Vivimos en un medio que es, en gran parte, verbal, en el sentido de que empleamos la mayor parte de las horas que estamos despiertos pronunciando palabras o respondiendo activa o pasivamente a las palabras de otras personas...

Los diccionarios dicen todavía que "el lenguaje es un artificio para comunicar ideas". Los semánticos y los antropólogos están de acuerdo en que ésta es una función minúscula y especializada del lenguaje. Este es, principalmente, un instrumen o para la acción. El significado de una palabra o una frase no es su equivalente en el diccionario, sino la diferencia que su pronunciación produce en la situación. Empleamos palabras para consolarnos y engatusarnos fantaseando y soñando despiertos, para "soltar vapor", para incitarnos a un tipo de actividad y negarnos a otro. Empleamos palabras para promover nuestros propios fines en los tratos con otras personas... Incluso el más intelectual de los intelectuales emplea sólo una minúscula fracción del total de palabras que pronuncia para simbolizar y comunicar ideas que están divorciadas del sentimiento y de la acción.

El valor social primario del lenguaje está en hacer que los individuos trabajen más eficazmente juntos y en aliviar las tensiones sociales. Muy a menudo lo que se dice importa mucho menos que el hecho de que se dice algo.

(Clyde Kluckhohn. Antropología. Fondo de Cultura Económica. México, 1949, págs. 180-182.

tengan relaciones con el niño, poco frecuentes, o caigan dentro del campo de su percepción peculiar de las cosas, hoy amplisimo—cine, radio, televisión, acaso prensa—, despertando su curiosidad y su interés para operar sobre ello didácticamente, señalándole las afinidades de las obras literarias con sus preocupaciones y aficiones cotidianas.

Faltando en nuestra bibliografía literaria—por otra parte opulentísima un Perrault y un Collodi, por ejemplo, creadores de personajes universales que enlazan la literatura con los ideales infantiles, preciso es hallarlos en las obras realmente fundamentales de nuestras letras de todos los tiempos,

Siguiendo indistintamente el método evolutivo y el sistema de selección sin apartarnos de lo que el niño anhela, podríamos imaginar dos tipos de lecturas de las obras fundamentales de la literatura española, sin olvidar tampoco las más significativas, trayéndolas a los afanes cotidianos del mismo.

Los Cantares de Gesta a que antes he aludido, el Romancero, la lírica, o los Cantares de Gesta, las Narraciones Históricas, la Novelística, la Dramática, podrían ordenarse en una serie de lecturas, que responderían a este esquema o a otro análogo a seguir por el Maestro:

a) Razones y fundamentos de la épica universal: raza, historia, sociedad, espíritu estético.

Su aspecto español en el Cantar de Gesta: su explicación, temas típicos; el juglar y su actuación. Su creación literaria popular; canto y verso amétrico. El ritmo del recitado.

El Cid histórico y su interpretación poética: realidad y fantasía.

- b) Comentarios sobre mapas, croquis, fotografías, dibujos, etc.; relacionados con el tema expuesto.
- c) Lectura de trozos escogidos del poema que reflejen lo dicho anteriormente con comentarios aclaratorios.
- d) Lectura de un fragmento coincidente con el poema de la Crónica del Cid.
- e) Explicación de la paulatina pérdida del espíritu épico con sus consecuencias para los Cantares de Gesta y la transformación de éstos en romances, con un paradigma sencillo de la bipartición métrica.

Evolución de los temas de los romances: épico, histórico, narrativo, novelesco, fantástico, lírico y su convivencia. (De aqui puede derivarse otra serie de lecturas de poesías de los grandes autores del Renacimiento y el Barroco.)

f) Lectura comentada de romances de cada tipo, con ilustraciones gráficas apropiadas. Explicación sobre los textos de la utilización de la historia como tema literario y de la creación de la novela histórica y su posterior evolución inventiva.

g) Lectura de un fragmento de novela histórica coincidente con los temas épicos y de los romances.

Aspectos evolutivos de la novela hasta el momento actual (de aquí puede derivarse otra serie de lecturas de fragmentos seleccionados de las grandes novelas españolas).

- h) La adopción del tema histórico en el teatro y sus aspectos.
- i) Lectura comentada de escenas esengidas de Las Mocedades del Cid, de Guillén de Castro.
- j) La vivificación dramática de lo histórico en otros aspectos del teatro (de aquí puede derivarse otra serie de



lecturas de escenas de las grandes obras del teatro español).

Así se puede llegar, desde distintos puntos de vista y con el sistema de este ejemplo, a un método orgánico para la comprensión de la técnica literaria en sus géneros esenciales y sus principales obras.

El tipo de lecturas que directamente el niño puede comprender depende exclusivamente de su acertada selección y de la eficacia de los comentarios que sugieran relacionándolos con el mundo cotidiano del niño. He aquí dos ejemplos diferentes:

- a) Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez, situando la lectura en el ambiente infantil de sus múltiples aspectos, subrayados con amplio comentario.
- b) La batalla de don Carnal y doña Cuaresma, del Arcipreste de Hita, explicada como si fuera el guión de una película de dibujos de Walt Disney, haciendo fijar la atención en lo descriptivo, el movimiento y el color del poema, previa sucinta aclaración del

vocabulario durante la lectura, indicando los elementos perdidos y los permanentes. Puede completarse con una explicación de su alegorismo de una época del año.

No creo necesario encarecer que este sistema de lecturas escogidas, afines con lo cotidiano infantil, que pueden hallarse en varias obras-poemas narrativos, novelas, pasos y entremeses. por ejemplo-se presta mucho más para ser empleado en los primeros años por contribuir a formar en los niños el gusto literario y un concepto claro -si los comentarios lo han sido-de lo que es la creación literaria. Y, en cambio, el empleo del método evolutivo será más eficaz en los años últimos, ya que actuará sobre los resultados del anterior y podrá iniciar a los niños en la formación de las obras maestras de la literatura, sin que nada fundamental impida que puedan emplearse ambos con cierta simultaneidad.

Fácil es deducir que al margen de la Escuela primaria quedan muchas obras maestras de la literatura espafiola, y así debe ser. Incluso el Quijote, en integra interpretación, no debe ser objeto de lectura en este período, contra lo que en otro tiempo se pensó, con resultados fatales: en el mejor de los casos, don Quijote fué un loco más o menos extraño. Las llamadas adaptaciones del Quijote para los nifios -algunas de primer orden, como la de Ramón Gómez de la Serna o la de Tomás Borrás-no dejan de ser útiles, suprimiendo lo de "para los nifios" y poniendo "para los jóvenes", que ya hayan penetrado en la historia y en la literatura de España,

En cuanto a otras grandes obras de la literatura española, que no hayan tenido su momento en la Escuela primaria, lo tendrán más adelante cuando puedan estar al alcance de ellos, porque ya no serán niños, como, por ejemplo, la picaresca, la mística, la filosofía. Y si el niño se ha compenetrado con lo literario por el método y el sistema indicados, estará en la adolescencia bien preparado para asimilar todas las grandes obras de la literatura española, sin limitaciones, perfectamente lógicas antes, a poco que se medite sobre ello.

Queda por tratar de las normas que considero fundamentales para la utilización de los textos de los grandes autores en las lecturas comentadas. He aquí las que me parecen esenciales:

- 1. Se buscará que los textos elegidos no presenten ningún problema de tipo religioso, moral o social.
- 2.º Se procurará que la extensión de dichos textos ni sea tan breve que apenas dé idea de su contenido y de su estructura literaria, ni tan extensa que

fatigue por su duración, según el carácter del texto, y, en todo caso, se preferirá que tenga una cierta unidad, aunque en la explicación se enlace con lo que le precede y lo que sigue.

3.ª Los textos elegidos se buscarán en las ediciones críticas más autorizadas y, a falta de éstas, en las originales.

4.º La fonética y la puntuación de los textos se modernizarán si no lo estuvieran.

5.\* En caso de haber en un texto til para la labor que nos ocupa alguna palabra o expresión no aconsejable para los oídos infantiles el Maestro, con su personal criterio, las puede sustituir por otras análogas de la época

o suprimirlas si no afectan al sentido ni al valor literario del texto.

#### BIBLIOGRAFIA

Aparte de los tratados e historias de la literatura española—Cejador, liurtado y González Palencia, Valbuena, Alonso Cortés, Blecua, etc .- y los estudios monográficos correspondientes, de que se da cuenta en las bibliografías de las mismas, imprescindibles para preparar los comentarios a las lecturas, ser útiles para seleccionar éstas algunas colecciones que por su habitual cuidado y por su difusión, en general, han de simplificar mucho la tarea del seleccionador: Clásicos Castellanos, de "La Lectura". Ma-

drid, 1910 (en publicación).

Biblioteca Literaria del Estudiante. Madrid.

1922 (en publicación). Biblioteca Clásica Ebro, Zaragoza, 1930 (en

publicación).

Véase, además, para completar estos datos, la Bibliografía de la Literatura Hispánica, de José Simón Díaz, tomo primero.

### EL TEATRO INFANTIL ESCOLAR: SUS PROBLEMAS Y POSIBLES SOLUCIONES

por JUAN ANTONIO DE LAIGLESIA De la Junta Asesora de Publicaciones Infantiles.

### 1.º El Teatro Infantil en España:

Ducle en lo más hondo del corazón tener que confesar, como eterno preámbulo al tema del teatro para niños en España, que poco, muy poco, se ha hecho en el ámbito de este noble género teatral en nuestra Patria, donde, inexplicablemente, se considera como un género menor, propio de aprendices de autor que así aguzan los puntos de su pluma para poder saltar después a mayores empresas; donde ni la crítica dedica algo más de una breve y complaciente gacetilla a los estrenos de la gente menuda, ni los empresarios ceden con generosidad y con largueza sus locales mejores y sus más óptimos horarios; donde ni los padres compulsan la calidad del especiáculo, refrendándolo con su asistencia, ni los grandes actores descienden a encarnar unos héreos que se quedan para principiantes y meritorios.

Esfuerzos ocasionales, a veces de importancia (algunas muestras del teatro barcelonés, alguna ópera infantil montada en Valencia, determinados premios nacionales, que acaban declarándose desiertos, subvenciones sin continuidad, formaciones en Madrid, llenas de proyectos, que acaban deshaciéndose en humo de ilusiones...). Esfuerzos ocasionales, no por ello menos dignos de alabanza, pero que no resuelven el problema, el grave problema, del Teatro In-

¿Manera de resolverlo? Acaso la creación de un Teatro Nacional para los Niños, con su compañía titular, y gozando de idénticas condiciones de rango y altura de miras que los demás Teatros oficiales destinados a los adultos.

Este Teatro Nacional Infantil haria

sus giras por todas las provincias españolas, actuaría en los Festivales de España y fomentaria la creación de nuevas compañías, en las capitales de provincia, subvencionadas por Ayuntamientos v Diputaciones.

Al amparo de este Teatro Nacional se crearían premios de estreno obligado en dicho teatro, se cederían a empresas de garantía y solvencia los vestuarios, decorados, etc., favoreciendo la difusión de las obras allí representadas, que de este modo se multiplicarian por toda nuestra geografía.

La asignatura de Teatro Infantil, incorporada al programa de nuestros Conservatorios de Música y Declamación, especializaría a muchos jóvenes actores, directores y hombres y mujeres de teatro, dignificando al propio tiempo su labor.

Todo esto unido a una seria y bien orientada campaña de información, en prensa, radio, televisión..., encaminada a despestar en los padres una clara conciencia de la trascendencia del Teatro para Niños, conseguiría levantar la decaída moral de un espectáculo de tan clara y terminante necesidad, y que hoy, por desgracia, está royendo en un rincón su amargo y doloroso complejo de inferioridad.

### El Teatro Infantil Escolar: Su necesidad.

Pero más importante todavía que el Teatro multitudinario, el de las grandes masas ciudadanas, el llamado teatro comercial, es el teatro intimo, familiar, de una esfera reducida, donde puede producirse con mayor perfección la finabidad educativa del Teatro Infantil. Me refiero al Teatro Escolar.

Todo el teatro, digan lo que quieran los esteticistas, que separan la belleza de la verdad y niegan a la catharsis su condición de filtro moral, todo teatro es, o debe ser, educativo. El teatro que no educa, que no forma, es reprobable.

Ahora bien, si en el teatro para adultos toleramos que el espectáculo informe simplemente, sin deformar, en el teatro para niños exigimos como premisa previa que sea formativo, indicando con la fuerza de su realidad auditiva y visual el camino firme y seguro que han de seguir nuestras generaciones futuras.

Y este teatro es el que puede y debe desarrollarse en el circulo intimo, familiar y entrañable de la escuela.

### 3. Doble vertiente del Teatro Infantil liscolar: Los actores y el público.

Todos los Maestros españoles, he podido comprobarlo en numerosas ocasiones, sienten la necesidad de formar con sus alumnos un pequeño grupo artístico para dar una o varias funciones en días señalados (Navidad, Semana Santa, reparto de premios y diplomas de fin de curso, viaje de inspección..., et-

Algunas de estas realizaciones han sido, y son, muy estimables; sobre todo teniendo en cuenta la escasez de medios con que cuenta este ocasional director artístico, o directora, para poner en práctica sus artísticos auhelos.

Sin embargo, aunque el resultado no corresponda siempre al gigantesco esfuerzo desplegado, siempre, siempre, sí, habrá resultado provechosa la iniciativa.

¿Por qué? Muy sencillo. Más interesante, desde el punto de vista pedagógico, es el niño como actor, encarnando y viviendo el trozo de historia del cuadro plástico en que ha intervenido o cooperando de algún modo en la aventura; más interesante es su aportación activa, que la postura pasiva, crítica, y muchas veces negativa, de la contemplación de la obra en un banço entre elpúblico.

Consideremos, pues, al niflo en su doble aspecto, de posible actor y de mero espectador de su teatro, con lo que el teatro será algo más que "para los ninos". Será "de los niños", que supone un más alto escalón.

No todos los alumnos gozan de condiciones para la actuación escénica, pero si pueden colaborar con el Maestro, aportando su esfuerzo y entusiasmo, según sus aptitudes y vocación: El apuntador, el regidor, el tramoyista, el músico, el dibujante, el "atrezzista" son elementos fundamentales de la compafiía, y su director puede canalizar las

diferentes habilidades de sus pequeños colaboradores en esta tarca común, donde lo importante es "jugar al teatro" más que conseguir una realización que despierte la admiración y el asombro de un público familiar y benévolo, ajeno muchas veces a la intención educativa que impulsó al director del cuadro.

## 4.º Orientación del Teatro Escolar. Qué camino seguir.

Sentada la base de su importancia transcendental y de su intrínseca condición pedagógica, se hace precisa una orientación, un camino a seguir por los esforzados creadores de estos grupos artísticos escolares, que tanto contribuyen a la formación espiritual del niño, cultivando y refinando su sensibilidad, aguzando su sentido artístico y moral, en esa eterna lucha escénica entre "malos" y "buenos", principio y fundamento de toda la estética del Teatro Infantil.

Desde la escenificación de un cuento famoso a la varia y heterogénea función de variedades, con chistes o chascarrillos teatralizados, números de gimnasia, de armónica, de rondalla, de declamación de poemas y romances..., hasta la adaptación de un pasaje bíblico o histórico, o la refundición de una obra clásica, una verdadera y fragosa selva de temas y argumentos, de géneros y modalidades se le ofrecen al director, provocando en su interior una tormenta de encontrados juicios que le sumen en un océano de insondable perplejidad.

Si a esto añadimos la natural y lógica ignorancia en todo lo relativo a la mecánica teatral, que el Maestro no tiene por qué dominar y que sólo conoce como espectador o como lector de obras teatrales, se comprenderá el gigantesco peso muerto que habrá de lenvantar un director de Teatro Escolar para conseguir que su cuadro se ponga en marcha, intuyéndolo todo, improvisándolo todo, en un heroico y abnegado combate, donde el empirismo del autodidacta va lentamente descubriendo un mediterránco, malgastando sus preciosas energías para llegar a una meta que los técnicos superaron mucho tiempo atrás.

Rebasa la copa de amargura que ha de apurar el abnegado director la inconstancia y vivacidad de sus pequeños colaboradores, a los que debe estar constantemente insuflando entusiasmo para que no decaiga su interés, y adoctrinando artísticamente para mejorar los logros obtenidos: y todo ello con la escasez de recursos técnicos (decorado, vestuario, luminotecnia, efectos de sonido, local de la representación, etc.) verdaderamente desalentadores para quien, como él, sueña con realizar una pequeña obra de arte.

5.º Los problemas del Teatro Escolara Programación, realización, el material humano y el material escénico.

Por lo que antecede, y una vez sentado que el Maestro o la Maestra son los directores artísticos natos de este tipo de grupos escénicos infantiles de tan alta misión educativa, centraremos y responsabilizaremos en su persona la creación y desarrollo de su tarea teatral.

Naturalmente, para cumplir su objetivo necesitan:

a) Una programación. No basta su



leal saber y entender, que ya de por si ha de abarcar tantas y tan diversas materias, para confeccionar un plan progresivo de actuaciones, cada vez más ambiciosas: ni unas normas genéricas orientadoras, donde se les haga ver que una adaptación de nuestro teatro clásico será más interesante que un festival más o menos folklórico o de variedades; ni son suficientes siempre sus propias dotes de adaptador, que muchas veces han de poner en juego por no disponer de obras adecuadas a su propósito.

El Maestro necesitia una Biblioteca de Teatro Escolar, que le facilite en todo momento los títulos donde espigar para sus propias necesidades. Los libros de estas piezas escénicas irán acompañados de su correspondiente cuaderno de dirección, con datos muy concretos de su vestuario, decorados, luces, efectos de sonido y movimientos de los personajes en escena, etc.

b) La realización: Una vez en posesión de la obra idónea, el director debe conocer la mecánica teatral para poder montarla con arreglo a las normas usuales en el teatro, para lo cual necesita imponerse en las reglas utilizadas por los profesionales, porque de otro modo caería inevitablemente en defectos que malograrían su labor.

No es necesario que llegue a dominar todos los secretos del oficio, pero si sus fundamentos, sin los cuales "lo teatral" deja de serlo.

En este sentido, y en tanto no disponga de un manual adecuado, puede serle muy útil el folleto editado por la Comisaría de Extensión Cultural, dentro de la serie de Cuadernos de Educación Fundamental, intitulado El Teatro.

c) El material humano. Ya apuntamos el interés que tenía la colaboración de los escolares en el teatro para los niños, y sobre todo "de" los niños. Ellos, y sólo ellos, son el material humano de que dispone el Maestro para dar cima a su empresa. De su fino olfato para adivinar vocaciones, para pulsar aptitudes, depende que cada alumno encuentre su puesto en el equipo teatral, eliminando divismos y lucimientos personales.

Recalcamos aquí la importancia de la participación activa de los escolares en su Teatro, que puede ir desde la recitación del papel de protagonista hasta la venta de los boletos con fines benéficos o el simple papel de acomodador.

d) Y, por último, el material escénico: Es decir, la serie de efectos, aparatos y elementos propios del montaje, difíciles o imposibles de conseguir en el ámbito de la escuela, sobre todo de la escuela rural.

El capítulo más importante es el re-

### CONTEXTO VERBAL

Por contexto verbal significamos algo más específico que la totalidad de condiciones que afectan al individuo. El lenguaje hablado procede sonido a sonido, palabra a palabra, frase a frase. En cualquier unidad de lenguaje que elijamos, desde las ondas sinusoides de los análisis de Fourier hasta los capítulos de un libro, la unidad toma diferente significación en diferentes constelaciones. El contexto verbal de una unidad verbal particular es el complemento de los actos comunicativos que la rodean.

GEORGE E. MILLER: Language and communication. Mc. Graw Hill. Nueva York, 1951, pág. 81, ferente a vestuario. Los focos pueden improvisarse, el tablado también, incluso los decorados, realizados por los mismos alumnos, así como el atrezzo o utileria. Pero el vestuario, tratándose de obras de cierta ambición, resulta muy costoso y por lo mismo impracticable, dado el carácter ocasional y gratuito de la representación.

La solución estaría en un servicio adscrito a la Biblioteca de Teatro Escolar, que al propio tiempo que editase un boletín de información nacional y extranjera sobre el movimiento, intercambio y posibles concursos provinciales y nacionales entre los diferentes grupos teatrales escolares, facilitase el envío en calidad de préstamo, por determinadas fechas, del vestuario y otros elementos indispensables (pelucas, trucos de magia, cinta magnetofónica, etc.) para el montaje en la escuela de la obra prevista, No creo haber expuesto, con lo que antecede, un estudio exhaustivo de una materia tan digna de ser tomada en cuenta por padres y educadores como es ésta del Teatro para los Niños, pero si espero haber conseguido exponer algunos de sus actuales problemas, tratando noblemente de apuntar soluciones que el tiempo y nuestras autoridades dirán sin son o no viables.

Es preciso que la estrecha y entusiasta cooperación de todos consiga ganar esta batalla, una batalla que a todos nos interesa ganar, porque la victoria significa una importante conquista para nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos; esos uiños que por nuestro egoísmo, nuestra pereza y nuestra negligencia contemplan estupefactos el despliegue económico y artístico de nuestros espectáculos para mayores, sin comprender por qué han de contentarse con las migajas de nuestro festín, cuando les repetimos hasta la saciedad que son los verdaderos reyes de la casa.

## LA CORRECCION DE LOS EJERCICIOS DE LENGUAJE

por GABRIEL SANCHEZ LOPEZ
Maestro Nacional.

Sin ser muy viejos en la dedicación a la enseñanza, hemos sufrido como sujetos agentes y pacientes el quebranto de los antiguos modos de la Metodologia de la lengua. Nos ha tocado-así empezamos-impartir la enseñanza lingüística, cuyo principal contenido estaba formado por la memorización de reglas gramaticales a comprobar en disección de palabras, por una lectura, un dictado de cualquier trozo para demostrar el previo aprendizaje memorístico de unas reglas ortográficas y, a veces, por unos resúmenes de lecciones. Hemos sufrido la sequedad del desánimo producido por la comprobación de sus resultados: pobreza de expresión oral, miseria de expresión escrita, incapacidad de comprensión y paladeo de la belleza literaria. Todo, eso sí, disimulado bajo la capa de "un leer de corrido", un saber analizar palabra por palabra y un escribir con hermosa letra, y hasta "sin faltas".

Afortunadamente son muchos los años pasados desde que nos liberamos de esos modos. La obra fecunda y entusiasta del Director del Centro, que publica esta revista, en su zona de Inspección nos puso en trance de conocer y utilizar la forma que, basada en el cultivo amoroso y agradable del idioma, "partiendo de la situación ideológico verbal" del niño, mediante un método activo, va colocando los jalones de la perfección necesaria para hacerle

avanzar impulsado por su propio esfuerzo, hasta proporcionarle el medio de expresión de su pensamiento que se corona en la comprensión, el aprecio y el paladeo del pensamiento que los demás han sabido verter en las formas literarias más bellas.

Aunque fuera pesada, no era difícil la corrección de trabajos de lenguaje en la concepción de la que consideramos caducada forma de enseñanza lingüistica. La poca variedad de ejercicios fundamentales que integraban ésta, su pobre Metodología, su despreocupación por una actuación preventiva, hacían aquélla más fácil. Su obrar a posteriori-lápiz rojo en función para indicar faltas ortográficas principalmente, o graves incorrecciones de expresión menos veces-, sin la presencia activa e interventora de los niños, comprobaba resultados, enmendaba trabajos, pero no formaba. Perdía su valor real de parte esencial del ejercicio lingüistico. Es verdad que numeraba y calificaba las faltas, se las mostraba al alumno y era un registro indicador para el maestro. Pero, ¿suponía para aquél algo más que el conocer cuáles y cuántas había cometido? ¿Qué le decía tal corrección en orden a buscar nuevos rumbos a su labor, a estimular su atención, a disciplinar su voluntad, a reflexionar en las causas de sus yerros? Fué este sistema correctivo la consecuencia madura de un extravio en el conocimiento del desarrollo del lenguaje infantil y de una didáctica fundada en él.

La concepción dinámica de esta enseñanza exige una preocupación y, en definitiva, un replanteamiento por parte del Maestro de los métodos de corrección. Necesita considerarlos como una parte, por lo menos tan importante como las demás, de los variados tipos de las lecciones de Lenguaje.

Existe abundante orientación sobre la enseñanza del idioma. Desde la amóliamente marcada en los Cuestionarios Nacionales, pasando por las obras publicadas por especialistas en la materia, hasta los magnificos guiones que han visto la luz en esta revista y en otras publicaciones profesionales, la materia y métodos didácticos puestos en manos del Magisterio, son copiosos y utilisimos para, sin aliogar su propia iniciativa, colocarle de lleno en el modo fructifero del hacer en el campo de la enseñanza de la lengua española. No obstante, notamos en toda esa labor la falta de la parte necesaria a la etapa correctiva bien enraizada en la psicología del niño, en la estructura del lenguaje, en consonancia con el carácter dinámico con que está actualmente concebida esta enseñanza. Que sepamos, nada hay hecho, salvo algún trabajo sobre motivos sueltos, en orden a una forma organizada y práctica para que los Maestros quedemos liberados del todo de los resabios que hayan dejado en nuestro quehacer los antiguos y ya calificados métodos de corregir.

La corrección bien hecha de ejercicios del lenguaje precisa de unos supuestos previos, unas condiciones generales a toda corrección y unas condiciones especificas.

Creemos que la consideración clara de las ideas sobre el error y la equivocación, unida a la buena preparación del trabajo, son los supuestos previos. Tenemos por condiciones generales las comunes a toda corrección de esta clase bien hecha. Y llamamos condiciones específicas a las que la matizan y diferencian según el tipo de ejercicios que desarrollan los alumnos en quien actúe. Es necesario que el Maestro, al corregir, esté anclado en la clara diferenciación de error y equivocación. Hemos de tener presente que aquél es un defecto subsiguiente a una actuación torcida de la atención, la memoria o el pensamiento, a pesar del sujeto que le comete. Necesitamos conocer si sus causas provienen de un defecto de las funciones psíquicas, si es de aprendizaje o habitual, y saber su clasificación psicológica para poder, una vez bien conocido en todos sus aspectos, aplica: el correspondiente tratamiento correc tivo o preventivo.

No podemos olvidar cuando corrijamos que la equivocación es el resultado de una escasez de conocimientos que da hugar a un juicio disconforme con los hechos. Tengamos en cuenta que tiene como causas principales el poco dominio de la voluntad, la ligereza de la observación, la poca claridad y justeza de las percepciones, representaciones y conceptos, la escasa atención concentrada por falta de vigor volitivo, el exceso de fantasía y hasta la falta de medios expresivos, en muchas ocasiones.

La buena corrección, sabido el origen de la equivocación, puede cumplir su finalidad esencial al permitirnos poner en práctica los medios pedagógicos que logren, por una educación de la disciplina mental, mediante un robustecimiento de la voluntad, superar toda equivocación.

Colocamos entre los supuestos a tener en cuenta para la corrección otro que comprende a los anteriores y es bien distinto de ellos. Nos referimos a la rigurosa preparación del trabajo. Además de disponer la materia de ejercicios y lecciones debe comprender la meditación sobre posibles errores o equivocaciones. Bien hecha, evitará, además, que scamos causa de ellos y, conociendo la materia y los niños, tendremos predeterminados bastantes de aquéllos. No decimos todos porque, si la falibilidad es esencia del hombre, no hace falta decir en qué cantidad tiene bajo sus garras al niño.

A partir de los supuestos dichos, como condiciones generales a toda corrección escolar lingüístico, creemos imprescindibles tener presentes los que siguen para hacer este género de trabajo:

- 1. La corrección es parte esencial de toda lección o ejercicio de lenguaje. Sin ella estarán incompletos. Comienza haciendo bien nuestro trabajo. Siempre que pueda actuará previniendo. La mejor corrección se logra a priori poniendo los medios para evitar equivocaçiones y errores.
- 2. No hay corrección si no se consigne llevar al niño a descubrir los defectos de su trabajo.
- 3. Al hacer la corrección hemos de tener presente que corregimos alumnos, no ejercicios, y que nos servimos de éstos para corregir aquéllos. La corrección bien hecha enriquece las ideas de los alumnos, les da disciplina mental al robustecer su atención y voluntad.
- 4. Huyamos de toda corrección que tenga el niño sin intervenir de algún modo en elta. Es parte de la lección y sta, con miños en pasividad, tiempo perdido.
- 5. Toda corrección debe dar ánimos al niño, aleutarle, no inhibirle. Que no

pierda confianza en sus posibilidades. Si su ejercicio tiene mucho malo hagámosle notar lo bueno que tenga también. En el trabajo siguiente aumentará esto último.

- 6. Siempre que podamos, estemos entre los niños mientras hacen su trabajo, previniendo defectos, conociendo los cometidos, animando retardados. Ya sabemos que en muchas escuelas no es posible. Entonces, acabados los ejercicios, comprobémoslos escrupulosamente, anotemos lo que interese y, en el momento oportuno, poniendo en actividad a todos, hagamos la corrección verdadera con su colaboración.
- 7. Cada alumno debe hacer la corrección de su ejercicio. Después se la



revisaremos. En algunos casos puede comprobar el trabajo de su compañero. En otros, no. Esta comprobación puede ser motivo de engreimiento para unos o de apocamiento para otros.

8. Siempre que se pueda, hágase la corrección simultáneamente. Cuando esto no pueda ser, hagamos una clasificación de defectos. Realicemos en común la corrección de los que hayamos notado al verlos. Utilicemos el en-

cerado y una manera bien clara de obrar. Si hay errores o equivocaciones de tratamiento específico en alguno o algunos niños, se tratarán en el momento oportuno, lo más pronto posible, y a solas.

- 9. A veces será una buena corrección elegir algún o algunos ejercicios modelos en total o en algún aspecto y someterlos a la consideración de todos. Otras veces puede ser lo contrario. En ambos casos, cuidado con el cómo, el cuándo y con quién. El engreimiento y el apocamiento acechan siempre.
- 10. En nuestra distribución de tiempo y trabajo dejemos bastante del primero y derrochemos energías del segundo para la corrección. Siempre hemos
  sospechado de esos horarios con el
  tiempo distribuído al minuto, que no señalan ni un segundo para las correcciones. Tal vez sus autores las hagan
  en casa nada más.

11. Si, realizado el trabajo correctivo, no ha habido ningún ejercicio o un número prudencial de ellos bien hecho, la culpa está en nosotros. No hemos hecho bien nuestra parte o hemos mandado hacer algo no adaptado a los niños. Tenemos entonces que autocorregirnos.

Las condiciones específicas de la corrección de ejercicios lingüísticos comprenden la corrección de cada tipo de éstos. Es, por tanto, la correspondiente a los de lectura, a los de escritura, etc. No podemos entrar ya en el modo de llevarla a cabo en cada uno. Alargaríamos demasiado este trabajo. Creemos, además, que la corrección de cada tipo o de tipos análogos debe ser objeto de un esudio especial y bien detallado. Importa mucho a nuestro quehacer de Maestros. Hay muchos de éstos ricos en experiencias y saber sobre el cómo hacerlo en detalles particulares y en las

### LOS EJERCICIOS DE DICTADO

Sentemos, pues, esta premisa: el tránsito desde el idioma vivo a su representación gráfica pide reconocer sensiblemente en el primero todo lo que ha de aparecer figurado en el segundo, y así, mientras la transición no se consume, mientras esa correspondencia de la escritura con la lengua hablada no sea algo familiar para los niños, necesitan oir previamente tedo lo que deban escribir, y oírlo a quien sepa acentuarlo y darle el preciso relieve; esto es, al Maestro.

Si se acepta el principio se admitirá con él la importancia de la escritura al dictado hasta completar la iniciación de los alumnos en el mecanismo de este arte. Pero necesito añadir que al hablar de escritura al dictado no sobrentiendo que el Maestro es el que debe dar el tema del ejercicio, sino pura y simplemente que ha de pronunciar en alta voz todo lo que hayan de estampar los discipulos en sus cuadernos. Si deben ser suyas las expresiones dictadas—y, quien dice suyas, dice de un libro—o recogidas de labios de los mismos alumnos—, esa es otra cuestión que cabe aplazar por el momento para no complicar la presente. Ahora basta convenir en que esas expresiones, procedan de donde quieran, han de ser perfectamente inteligibles para la clase y de una construcción muy sencilla.

(José de Caso, La enseñanza del idioma, Librería de Juan y Antonio Bastinos, Editores. Barcelona, 1889, págs. 68-69.)

líneas generales de los trabajos, arrancando de los supuestos dichos, dentro siempre de las condiciones generales bien utilizadas. En la forma, desarrollo e indicaciones metodológicas de los Cuestionarios Nacionales de Lengua hallamos una valiosa labor hecha para ayuda de la corrección. Sería un gran bien para la Escuela primaria que dieran cuenta de sus logros en estas columnas.

Nos parece uno de los muchos aciertos de Vida Escolar traer aquí el tema que encabeza estas líneas. Sólo el sentir de lleno la necesidad de preocuparnos de él nos ha permitido atrevernos a cumplir el encargo de tratar en general tan importante materia. Y lo hemos hecho, no por creer que traíamos con nuestro trabajo nada que no esté en principio en la consideración de todos, sino para iniciar y pedir en esta revista, que es de todos los Maestros de España, la aportación de psicólogos y pedagogos en el estudio sistemático de la corrección de ejercicios de lengua en sus fundamentos más hondos, juntamente con la de los Inspectores y Maestros en las maneras de aplicación práctica y los resultados obtenidos ante la definitiva piedra de toque que es la Escuela.

#### BIBLIOGRAFIA

Maillo, A.: El Noro del Maestro para la enseñanza activa del idioma. Madrid, 1951. BALMES, J.: El Criterio. Clararede, E.: Psicología del niño y Pedagogía experimental. Madrid, 1927.

PLAN EVALUADOR.

tiva del complejo lingüístico.

## EVALUACION DEL APRENDIZAJE El dominio

por JOSE FERNANDEZ HUERTA Secretario del C. E. D. O. D. E. P.

LINGUISTICO

ENCUENTRO.

Me enfrentro con un número monográfico y en él me encandilo. Me impulsan la necesidad programática y la conveniencia orgánica, aunque me abrasen los límites. Esta llama estructurada me ilumina temporalmente e impide que el convencionalismo obscurecedor me alcance con sus temblores e inautenticidad. Es demasiado íntimo y armónico el impacto de las formas y actos lingüísticos. Yo me adenso cuando gozo de seguridad en la lengua, me siento pleno de aventura en el lenguaje y adquiero confianza en la comunicación.

Ni yo ni tú—sagaz lector—nos atreveríamos a negar al lenguaje su distintivo diferenciador. Gracias al lenguaje nos separamos del resto de los seres animados e intentamos caminar hacia el sol. Gracias al lenguaje aleteamos lúdicamente por los cálidos canales de comunicación interhumana. Gracias a las palabras y a las frases la fantasía se hace realidad y la realidad se colorea fantasmagóricamente. El lenguaje y la lengua me ayudan a transmitir y a ese transformar que es mi crear, a dominar y a aprender, a pedir y a salvar.

No creo, sino supongo, cuando afirmo que lenguaje y lengua se extienden tanto y con tal calado que llenan de luz la casi totalidad de las pruebas específicamente humanas. Es fácil renunciar teóricamente al fisiologismo y al conductismo extremados, y, al hacerlo, ¿qué medios empleamos para penetrar en el hombre, para conocerlo en su intimidad? Ya escucho la primera réplica contra mi sugerencia interrogativa: ¿Qué me dice de las pruebas de ejecución? ¿Y de las denominadas no-verbales? C, en este duelo de preguntas, paro la estocada con nue-

vas interrogantes: En las pruebas noverbales, ¿no es cierto que el sujeto realiza operaciones lingüísticas no exteriorizadas? En todas las pruebas, ¿en qué grado las instrucciones, expuestas lingüísticamente, influyen sobre los resultados finales?

Renuncio a la polémica porque estoy obligado a bosquejar soluciones en un espacio limitado. Pero necesito respirar sinceridad: ¿Cuánto lenguaje hay en la mayoría de las pruebas intelectivas? ¿Cuánto lenguaje o lengua en las que inciden sobre los aspectos emotivos? ¿Cuántas palabras irisan los inventarios de personalidad o los apuntes psiquiátricos? ¿Cómo se estima el influir del lenguaje expresivo o el aprehender del "apelativo"?

No puedo reducir barreras por el hecho de centrarme sobre el aprendizaje lingüístico. ¿No constituye, por acaso, el aprendizaje lingüístico el modo de aprender más específicamente humano? ¿No es cierto que los dominadores del lenguaje (y entiendo por dominadores tanto a los que crean nuevos términos como a los que se enseñorean en la expresión, tanto a los que gozan en la interpretación lectora como a los que llenan de sugerencias los silencios) tienden a ser considerados como dominadores del saber y como aptos para el poder?

Luego, en cualquier caso, nos encontramos ante lo inabarcable, ante lo que aumenta sin mesura, ante lo que se acrecienta con la edad, ante la misma vida que renuncia a muchos pretéritos (arcaísmos) y produce nuevos seres (neologismos y metáforas). El lenguaje sobrepasa con mucho cualquier acto evaluador o mensurador por su malla de mayor extensión y por la finura de sus expresiones, que atraviesan sin descomponerse los filtros más sutiles. El

facnas.

Pero la lengua, que se pliega y frunce ante nuestra presión, puede ser circundada por cánones o encuadrada en premisas, y estos cánones o encuadramientos podrían considerarse como unidades mensuradoras o evaluadoras. La lengua también puede ser "troceada" arbitrariamente y dar lugar a tantos aspectos cuantos trozos logremos en dichas escisiones. Estos aspectos, tomados analíticamente, nos servirán para "señalar" una serie de resultados, que dependerán más de los escorzos iniciales que de una captación defini-

lenguaje escapa a la medida humana

porque él mismo es medida de auten-

ticidad. El lenguaje soslaya la evalua-

ción porque él mismo evalúa nuestras

El dominio del complejo lingüístico, debidamente troceado, nos lleva a conjugar evaluación y mensuración. Muchas de las partes no pueden ser sometidas a medida, pero cabe hablar de evaluación.

Por evaluación podemos entender todo intento de calificar un proceso o un producto individual con moldes o estructuras libres del subjetivismo puro, pero repletas de intersubjetividad, Es decir, cuando "un hombre cualquiera" habla de cualidades personales de "otro" está expresando el resultado de evaluaciones, aunque puedan reducirse a la simple comprobación de existencia o inexistencia de las mismas. Mas la evaluación aspira no sólo a notificar la existencia o inexistencia de cualidades, sino a graduar el tránsito del no ser a la plenitud del ser. Lucha más por los matices polivalentes que por una reducción bipolar incapaz de graduar.

La medida se apoya en conceptos matemáticos de magnitud, unidad y actividad. La medida busca la cuantificación de las cualidades por lo que representa una situación precisiva dentro de la comprobación de cualidades. Cualidades o rasgos que sólo tienen existencia experimental cuando existe un instrumento capaz de diferenciarlos.

En consecuencia el planeamiento evaluador, dentro de lo lingüístico, se caracteriza porque acoge en sus nervaduras la casi totalidad de los tipos de prueba o examen. Ya hemos construído numerosos tets, escalas y test escalados referidos a ciertas facetas específicas, pero no disponemos de medios tipificados para evaluar otras.

Como punto de partida recuerdo a todos un hecho: Los investigadores hemos intentado elaborar los instrumentos que faciliten la determinación tanto de lo aprendida como de las posibilidades personales en torno a un área del aprendizaje. Pero los investigadores somos menos agudos de lo que haria falta para conseguir resultados definitivos (si cupiese hablar de éstos) y en muy pequeño número para resolver la multiplicidad de cuestiones que exige la determinación del aprendizaje lingüístico.

Por todo lo anterior me veo obligado a señalar solamente direcciones y estilos evaluadores o mensuradores, sin poder detenerme en los detalles que darían a este bosquejo matices de aplicación.

Cuando hace más de diez años realicé la primera investigación factorial psicopedagógica española relativa a los factores del lenguaje me aparecieron debidamente diferenciados el dominio o riqueza léxica, la memoria verbal y la fluencia léxica. El factor de mayor varianza respecto del total era el dominio o riqueza léxica. Esta primera conclusión me obliga a iniciar las consideraciones específicas con el bosquejo de lo referido al vocabulario.

## VOCABULARIO.

Al principio parece cuestión fácil, pero en cuanto diferenciamos vocabulario manifiesto de vocabulario latente, vocabulario expresado de vocabulario aprehendido, vocabulario lector de vocabulario oral, vocabulario evocado de vocabulario reconocido, vocabulario comprendido de vocabulario repetido, etcétera, advertimos los diversos procedimientos de medida o evaluación.

Cada una de dichas formas de riqueza léxica ha de ser determinada con matices distintos. Mas como pretendo dar solamente unas indicaciones superficiales que abran vías, señalaré las dos que están al alcance de cualquier Maestro:

a) Formación de frases con sentido, no muy generales, en las que se utilice cada una de las palabras que sometamos a prueba.

b) Ofrecimiento de una expresión para que entre cuatro o cinco vocablos se elija el único que le conviene o el más preciso.

Otros procedimientos no cabe ni citarlos aquí. Eso sí, recuerdo que en el caso a) hay dificultades para puntuar porque algunas de las frases formadas por los escolares son dudosas.

Afiado ahora la fluencia léxica. Y lo hago porque, siendo muy fácil de aplicar, constituye, como el anterior, uno de los factores primarios de la mente. Fluencia léxica no es verborrea ni facundia. Fluencia léxica es la facilidad para emitir vocablos diferentes de acuerdo con ciertas condiciones, y se determina por el número de las emi-

tidas en tiempo determinado previamente. La condición básica es que dicho intervalo sea suficientemente amplio como para no estar dominado por barreras mecánicas (velocidades oral y gráfica), sin alcanzar duraciones que transformen la fluencia en evocación reflexiva.

# Lectura.

Cualquiera que lea el temario de "Didáctica de la lengua española" publicado en el número 12 de VIDA ESCOLAR advertirá que más de la décima parte de los temas se dedican a lectura. También podrá encontrar diferentes denominaciones que convienen a facetas claramente diferenciables dentro de una situación tan personal como la lectora.

Yo podría matizar en este momento muchos aspectos de la lectura, cada uno de los cuales exige un tipo de prueba. No obstante, por razones obvias, me he de ceñir a tres grandes facetas: maduración lectora, lectura oral y lectura silenciosa.

Con las pruebas de madures lectora se determina el momento en que es lícito intentar que los niños aprendan a leer. Los datos generales que sirven como primera orientación (seis años mentales, etc.) no son suficientes por razón de la especificidad de las situaciones lectoras. Estas pruebas de madurez ponen en juego facetas sensoriales, emotivas y sociales, puramente lingüísticas e informativas. Para ti, Maestro, te propondré como más fáciles de realizar las sensoriales, que tienen su asiento en la determinación de semejanzas y diferencias gráficas. Primero se referirán a objetos, después a símbolos o dibujos, letras, silabas, palabras y frases.

La lectura oral ha de atender a tres elementos: fluencia, frasco y expresión. La fluencia tiene aquí el significado de velocidad lectora, el frases se refiere a la perfección ortofónica de cada signo fonemático y la expresión atiende principalmente a la armonía de los grupos y unidades de entonación. Aunque se pretende realizar la determinación en una sola prueba esto no es posible porque la velocidad y la expresión interfieren cuando se excede un cierto módulo. Estas pruebas no requieren excesiva preparación cuando no se pretende que sean diagnósticas. Cualquier texto, que no sea el habitual, puede servir.

La lectura silenciosa ofrece más variantes que la oral. Por simplificar sefialaré algunas facetas: interpretación de imágenes, comprensión e interpretación lectoras. Las pruebas de interpretación de imágenes se aplican a las personas que acaban de iniciarse en la lectura o cuando se quiere lograr una prueba de velocidad de comprensión lectora a un nivel no muy profundo. El sujeto ha de trazar alguna grafía sobre una imagen que se le da. En las de comprensión, después de leer un párrafo se ha de contestar ciertas interrogantes que exigen haber captado el significado de dicho párrafo. En las de interpretación y generalización no sólo se pregunta para captar un signicado, sino que se pretende advertir la facilidad de los escolares para aprehender la intención de lo escrito o su fondo mental.

## ESCRITURA.

Aunque podría extenderme sobre la comprobación del aprendizaje de la escritura a base de consideraciones conexas con la redacción, quiero ahora detenerme en la escritura en sentido estricto. En sentido estricto se liga más con la caligrafía que con la ortografía o con la composición.

a service of the serv

Las dos facetas básicas en escritura son la calidad y la rapides. Y con sentido más realista tendríamos que preferir la calidad, ya que la rapidez se supera hoy día por otros medios. No hago referencia al desenvolvimiento del juicio personal sobre la escritura porque este aspecto es mucho menos atendido en las escuelas. Tampoco me quiero referir a los intentos de fusionar calidad y rapidez con diferentes instrumentos de medida conforme varía la celeridad escribana.

Mas al considerar la calidad podemos optar por lo que se denomina mérito general o evaluación global de la escritura, o por el estudio analítico de los elementos más importantes de las grafías. El mérito general se evalúa por comparación con escalas de escritura, asignando a cada plana escrita la puntuación correspondiente a la muestra más similar. Las personas no muy especializadas deberán hacer la comparación más de una vez con ligeros intervalos de tiempo para evitar el recuerdo preciso de la clasificación anterior. El estudio analítico se apoya sobre los elementos que favorecen la legibilidad y principalmente sobre la uniformidad. Aunque ambos conceptos no son equivalentes, si es cierto que la legibilidad se perturba por la falta de uniformidad de los rasgos gráficos. Inclinación, altura, anchura de las letras, interlineados, etc., son aspectos analíticos que se intentan conjugar más

Mi consejo es: utilicese como método principal de evaluación el denominado de mérito general, pero en caso de alumnos con escritos de escasa legibilidad sin deficiencias motoras notorias, ni mentales ni estéticas, es aconsejable el estudio analítico o diagnóstico de sus resultados para poder efectuar la conveniente enseñanza correctiva.

#### ORTOGRAPIA.

Estoy convencido de que para la mayoría de los lectores los exámenes de ortografía no constituyen cuestión dificil. No quiero en estas páginas aumentar sus preocupaciones, pero he de reconocer que en las pruebas de aprendizaje ortográfico caben tanto la vía de evocación como la de reconocimiento.

En las pruebas de evocación el escolar es sometido a un estímulo mediante el cual ha de reaccionar con la escritura correcta de una palabra o una frase. En las de reconocimiento el "lector" debe seleccionar la palabra escrita correctamente o la incorrectamente. En algunos casos cabe seleccionar la regla ortográfica oportuna o se pide la generalización de un grupo de palabras en una regla ortográfica.

Desde perspectiva personal preocupan mucho más las faltas de ortografía espontáneas o cometidas por los sujetos cuando no realizan una actividad específica de corrección; pero desde la comprobación surgen muchas situaciones complejas que no puedo tratar ni resolver en este momento tan reducido.

Los dos procedimientos principales de evocación: dictado de palabras sueltas y dictado de frases o párrafos se conjugan en la actualidad con el dictado de pequeñas frases en las que se incluye la palabra para que se escriba exclusivamente dicho vocablo.

Esta última forma parece la más aconsejable porque permite utilizar palabras cuya dificultad ortográfica ha sido determinada previamente, evitando la propensión del profesorado a dictar términos de gran complejidad. He de advertir que las palabras más discriminativas ortográficamente no son las que todos menos uno escriben mal, sino las que son mal escritas por la mitad de la clase y bien escritas por la otra

Ya tenemos palabras escaladas por dificultad. Mas si un Maestro quiere formar su escala ortográfica (sin valor científico, pero si aproximativo) puede dictar palabras usuales enmarcadas así:

- 1. Vaca.-La vaca da leche.-vaca.
- 2. Hijos.-Los padres quieren a sus hijos.—hijos.

Hecho un recuento de aciertos y errores puede graduarlas, primeramente, en tres clases; las escritas perfectamente sólo por el 25 por 100 superior; las no hechas sólo por el 25 por 100 inferior, y el resto. El último grupo es el que más le ha de interesar en su escuela. En otro caso puede utilizar los estudios va realizados.

### Composición escrita.

Si hubiese un procedimiento claro, rápido y seguro de comprobar los adelantos escolares en composición escrita o redacción se habría logrado una de las mejores armas escolares. Pero nos encontramos ahora ante un obstáculo mucho mayor que los anteriores.

Como en la escritura, pero con mucho menos éxito y con mayor fatiga por parte de Maestro y alumnos, las dos principales formas de juzgar la composición escrita son la global y la analítica.

En el procedimiento global caben el procedimiento puro o de mérito general y el mixto o de puntuaciones captadas a modo general respecto de algunas facetas principales. Para la evaluación mediante el impacto de una sola captación que busca eso tan confuso que se puede llamar mérito general se elaboran escalas de composiciones con diferente valía y se juzga cada composición por una o dos comparaciones con la escala. La más similar a la realizada por el alumno es la correspondiente a su nota. Se supone, claro es, que el tema realizado por el escolar es el mismo que el de la escala.

Para la evaluación mixta se establecen varios aspectos: a) Primero se diferencian las composiciones en descriptivas, narrativas, expositivas, etc. b) Después se atiende por separado al contenido de la composición (claridad y continuidad, originalidad, léxico, interés, etc.); a la estructura (variedad del frasco, corrección, parrafeo, etc.), y a la mecánica (ortografía, puntuación, exactitud gramatical...). Se concede mayor valor al contenido y el mínimo a lo mecánico.

En la estimación analítica pura no existen captaciones estimativas respecto de apartados como los anteriores. sino recuerdos precisos de elementos que se consideran de interés. Las objeciones contra este proceder son fáciles de elaborar. No obstante, son muchos los intentos en este sentido. Estas situaciones cuantitativas se refieren a: rápidez de composición, empleo de términos nuevos o riqueza compositiva, longitud media de las frases empleadas, tipo de frase dominante, empleo de categorías o formas gramaticales, etc. La gran desventaja de estos procedimientos analíticos se centra en la fatiga que producen al Maestro y en la inseguridad de los hallazgos, La nota compendio de las analíticas se constituirian en pesadilla para todos los educadores.

## LOS LINGUISTAS Y LA PSICOLOGIA DEL LENGUAJE

Al oír la palabra "psicológico" nuestros lingüistas se muestran escépticos. Tienen de la psicología una opinión tan mezquina que se les antoja una especulación más o menos aventurada... Según ellos, "la interpretación psicológica de los hechos sintácticos puede ejercitar el ingenio del teórico e iluminar la mentalidad del usuario; pero desvía de las explicaciones históricas (entendamos morfológicas), que son las únicas válidas" (1). Quedamos confundidos ante un materialismo liegüístico tan grosero y tan simplista...

Para algunos de estos lingüistas es caer en el idealismo llevar el aná-

lisis de los mecanismos de la lengua hasta las estructuras psicológicas que les proporcionan su cohesión profunda y toda su personalidad. Y, sin embargo, es el método más realista el que consiste en partir de la observación de los hechos más exteriores para remontarnos hasta el punto en que todo se ordena en una unidad viviente, esta misma unidad profunda de la que el sujeto hablante toma conciencia más o menos clara cuando se expresa, pero cuya realidad experimenta indudablemente. Por ejemplo, ¿qué es un nombre para el sujeto que kabla? ¡No es más que una pa-labra que toma ya catalogada del diccionario de su memoria, o es más bien un valor que él confiere a la noción que desea expresar? Observa un pájaro que pasa y quiere decir que vuela con mucha velocidad. Vacila entonces entre dos maneras de expresar esta idea:

"Este pájaro vuela rápidamente."

"El vuelo de este pájaro es rápido."

Florirá el verbo si considera la soción de roles demo est bacho si

Elegirá el verbo si considera la acción de volar como un hecho si-tuado en el tiempo, en la serie de los acontecimientos. Elegirá el nombre si considera esta misma acción de algún modo como una cosa, "en aí", fuera del tiempo y de la duración.

(Georges Galichet: Méthodologie grammaticale. Etude psychologique des structures. Presses Universitarires de France. Parie, 1953, págs. 14-16.)

<sup>(1)</sup> Marouzonus Journal de psychologie, jan.-mara 1958. p. 34.

Otros procedimientos más dirigidos combinan la comprensión lectora y la toma de aituación con la composición escrita. a) Rectificar errores de composición sustituyendo lo bien escrito por lo mal de la prueba; b) Completar mediante pequeñas frases de extensión māxima y minima predeterminadas las lagunas de un texto, etc.

### GRAMÁTICA

Las pruebas de gramática son de fácil elaboración, pero se pueden deformar al transformarlas fácilmente en ejercicios de orden fáctico.

Las principales formas de pruebas son de tipo analítico y recurren bien al recuerdo, bien al reconocimiento.

Las pruebas de recuerdo se elaboran de modo que ante la pregunta a un contenido gramatical determinado los escolares responden con la designación oportuna que asegura la precisión en las clasificaciones. Ejemplo de ellas son: "¿ Cuántas son las partes de la oración? ¿A qué género pertenece el vocablo "perdiz"?". En las pruebas de reconocimiento se procura que los escolares se enfrenten con un texto ordinario, debidamente preparado, que han de analizar. Los términos, frases o párrafos que han de ser sometidos al análisis se presentan en tipo cursiva o negrita, si son impresos, y subrayado, si son escritos a máquina. El resto del texto va en tipo ordinario. Una serie de preguntas con varias respuestas entre las que elegir la conveniente completan el sistema de examen.

El procedimiento tradicional (dictado de un párrafo para que sea analizado analógica y sintácticamente) ofrece la gran ventaja de poderse aplicar sin preparación alguna, pero está sometido a graves inconvenientes cuando se corrige y puntúa, siendo muy corriente la elección de párrafos de excesiva dificultad. Tiene, además, un aspecto más particularista en el que juega gran papel la forma de presentación o el modo agotador de muchos análisis. Así, ¿cómo diferenciar cuantitativamente al sujeto que, al considerar una palabra, no sólo atiende al vocablo, sino que lo analiza en sus detalles más nimios hasta alcanzar las clases de cada una de las letras componentes y al que se centra en lo esencial? Esto obscurece la cuantificación correspondiente a cada análisis realizado sin más normas que la indicación de análisis analógico y sintáctico.

Por ello aconsejo el estilo contemporáneo, aunque en casos excepcionales se pueda utilizar el modo viejo de examen gramatical,

#### OTRAS PACETAS LINGUÍSTICAS,

Con lo que he expuesto sobre eva-Inación del aprendizaje lingüístico he dejado la cuestión a medias. Una de las cuestiones más valiosas: la composición oral, con sus múltiples formas, entre las que destaco ahora la conversación, la discusión y el diálogo, ha quedado sin tratar. Y no puedo negar que hay intentos evaluadores, pero ahora sólo diré lo siguiente: "En la composición oral interesa en primer término estimular mediante notas a los alumnos para que intervengan y en segundo para que se ajusten al sistema propio". Explicación, exposición, charlas, etc., constituyen nuevas facetas de la composición oral que se debe estimular en la escuela y que también se deben evaluar con los criterios ante-

La recitación y dramatización, junto con los aspectos literarios, cubren otras áreas algo descuidadas desde la evaluación escolar. En todas ellas ocupa un lugar importante el gusto personal de lo leído. Los procedimientos evaluadores son siempre globales, aunque algunas veces se recurra a un sistema mixto. En la escuela primaria la literatura cabe más como proceso de estimación literaria que de creación. Por dicha razón los escolares pueden ser examinados mediante los elementos de una escala presentados de manera desordenada para que sean ordenados de acuerdo con la belleza literaria. El acuerdo con la escala significará puntuación máxima y cada alteración equivaldrá a pérdida respecto de la puntuación máxima concedida.

Las otras facetas del aprendizaje lingüístico escapan, aún más que estas últimas, a una fácil puntuación por parte de los Maestros, Creemos que lo mejor es remunciar a exponer sus hells vaduras.

#### BIBLIOGRAFIA

Pannamone Munta, José: "Maduración, disposición y preparación lectoras", Revisias Española de Pedagogía, núm. 30, abril-ju-nio de 1950, págs. 217-245.

FERNÁNDEZ HURRTA, Josk: "Compresión lectora: determinación y perfeccionamiento", Revista Española de Pedagogía, núm. 31, julio-septiembre de 1950, págs. 367-401. Franánduz Hurata, Josá: "Una prueba diag-

néstica de la lectura oral", Bordon, número 14, octubre de 1950, págs. 15-23,

FERNÁNDEZ HURRTA, Jost: Escritura, Didáctica y Escala gráfica. C. S. I. C. Madrid, 1950.
FERNÁNDEZ HURRTA, Jost: "Estudio de aptitudes lingüísticas en la determinación de factores de lenguaje", Psicología del educando y didáctica. IV. Actas del Congresa. Internacional de Pedagogía, Madrid, 1951, páginas 99-132.

FRENÁNDEZ HUERTA, José: "Revisión de una prueba psicológica de dominio de vecabulario: Escala Bellevue", Revista Española de Pedagogia, núm. 33, enero-marzo de 1951, páginas 93-109.

FREMÂNDEZ HURETA, José: Escala gráfica, C. S. I. C., Madrid, 1952. FREMÂNDEZ HURETA, José: "El vocabulario usual como prueba léxica en Escuela pri-maria", Revista Española de Pedagogia, número 42, abril-junio de 1953, págs. 157-172.

FERNANDEZ HUERTA, José: "Evaluación de la composición escrita", Revista Española de Pedagogía, núm. 47, julio-septiembre da 1954, págs. 337-348.

Francapez Hurra, José: Pruebas de lectu-ra silenciosa por la interpretación de imágenea", Revista Española de Pedagogia, número 49, enero-margo de 1955, págs. 56-70. FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Fases de la de-

terminación del método más eficiente en la enseñanza rápida de adultos, soldados anal-fabetos", Boletín de la Junta Nacional comtra el Analfabetismo, núm. 2, abril de 1955, págs. 18-26.

FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: "Resultados experimentales de métodos analíticos rápidos en la enseñanza de la lectura y de la escri-tura", Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, diciembre de 1957, páginas 2-12.

PERNÁNDEZ HUERTA, José: "Cursillo final de comprobación de técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y la escritura", Boletin de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, diciembre de 1958, pags. 36-51. Villantjo Mingutz, E.: Escala de Ortografla Española para la est E. S. I. C. Madrid, 1946. escuela primeria.

## ANALISIS CRITICO DE LOS CUESTIONA-RIOS NACIONALES DE LENGUA ESPANOLA

por HELIODORO CARPINTERO Inspector de Enseñanza Primaria.

Overemos señalar abora una característica peculiar de los problemas educativos, que aumenta las dificultades de su estudio. Nos referimos a su unicidad. Queremos decir que se trata de un organismo sumamente complejo, pero con una conexión tan absoluta entre os sua órganos que cualquier fallo en uno de ellos repercute en la totalidad. Fero hay más. Su perfecto equilibrio no depende solamente del organismo en si, sino del perfecto equilibrio de cuanto le rodea y constituye su elreunstancia.

He comenzado por sefialar las limitaciones y obstáculos que se oponen a la felix realización de la tarca encomendada, sin aludir a la propia limitación personal, porque esa reaponeabilidad incumbe exclusivamente a quien nos lo encomendó. Conocer y proclemar la propia limitación no es invocar un supuesto derecho de irresponsabilidad. Es, por el conrario, sefialar hasta qué punto debe uno compensar con serenidad, con objetividad, cos hondo y callado amor, el estudio que inicia-mos, hasta neutralizar la parte negativa, dando un resultado que será, sin duda, m modesto, pero que aspira a ser muy antén-

Esas dos cualidades modestia y autenticidad se dan en la tarea de la madre de fa-milia que "cierne" la harina que ha de convertir en pan de los suyos. Unidas por la fi-lología las palabras "crítica" y "cerner", sólo puede aceptarse dignamente la función erftica con el sentido sencillo, cordial y vivi-ficador de "cerner". Y de cerner pensando en la vital alegría de ver a los niños comiendo, como sólo los niños lo saben comer, su dorado y crujiente cantero de pan.

Nos parece oportuno el que nos asememos al pasado relativamente próximo para contemplar con plena objetividad la génesis lenta de los Cuestionarios. No será preciso subrayar nada ni comentar nada. El mejor y más agudo comentario está determinado por los hechos y por el principio de unidad a que antes hacemos referencia.

La Ley de Moyano (9 de septiembre de 1857) declaraba en su artículo 84: "El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes a las diversas enseñanzas...".

El Gobierno no las publicó.

Un Real Decreto de 20 de octubre de 1901 hizo traspaso de aquella obligación al "Ministerio del ramo". El citado Ministerio tam-

poco los publicó.

Otro Real Decreto de 8 de junio de 1910 recordó al propio Ministerio la obligación que pesaba sobre el mismo, desde hacía nueve años. Como tales Reales Decretos no tuveran la menor eficacia se dió uno más, en 10 de marzo de 1911, endosando dicha obligación a las Juntas de Maestros de cada Escuela Graduada. Ignoramos el resultado de este nuevo Decreto, que venía a ser la proclamación de los reinos de taífas, de lo que medio siglo antes se pensó como programa nacional.

Dicz años más tarde, exactamente el 22 de noviembre de 1921, "S. M. (q. D. g.) se ha servido disponer que, con la necesaria urgencia y el estudio que se requiere, proceda la sección primera del Consejo de Instrucción Pública a proponer los programas de las materias que constituyen los estudios de la primera enseñanza...".

Sin duda, "la necesaria urgencia" se vió frenada por "el estudio que se requiere" y los programas no vieron la luz. Andaban errantes en busca de autor. Y fué surgiendo la iniciativa comercial y particular, en algunos casos del modo más estimable y digno, pero reducida per se a ejercer su acción de modo siempre limitado.

La Ley de 1857 rindió viaje en 1945, llegando tan remendada y carcomida que nadie la hubiera reconocido. Entre lo carcomido estaba el artículo 84: "El Gobierno publicará programas...".

La vigente Ley de Educación Primaria, de 14 de julio de 1945, dispone en su artículo 38: "El Ministerio de Educación Nacional, por medio de sus organismos técnicos de investigación, redactará periódicamente los cuestionarios a que habrán de ajustarse los distintos órdenes de conocimientos.

"Los cuestionarios, divididos en asignaciones trimestrales o mensuales, determinarán concretamente las materias de enseñanza de cada uno de los períodos de graduación escolar, así como de las actividades y ejercicios que completarán la labor del alumno.

"De los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios se deducirán las variaciones que hayan de introducirse en los mismos y que deberán comunicarse al principio del curso escolar..."

Como puede observarse tras la lectura atenta de la parte transcrita del citado artículo, se renovaba una vez más la orden de redactar, no los programas escolares, sino los cuestionarios nacionales.

La distinción entre programas y cuestionarios ha sido tema largamente debatido por los educadores. Reconozcamos que ambos grupos han aducido razones interesantes y dignas de consideración. El programa representa el límite de concreción. El cuestionario deja un margen a la iniciativa personal.

Por razones de tipo práctico hubiéramos preferido el programa al cuestionario, cuando menos en la primera etapa de su implantación.

No escaparon estas consideraciones al redactor del artículo que comentamos, y con sagacidad introdujo una condición que, sin que podamos definirla como ecléctica, sí añadió un sentido de concreción superior al que correspondería a la noción pura de cuestionario. Esta condición era la de dividir los cuestionarios en asignaciones trimestrales o mensuales que "determinarán concretamente las materias de enseñanza de cada uno de los períodos de graduación escolar, así como de las actividades y ejercicios que completarán la labor del alumno".

Por último, hay que destacar una nota muy importante: Un programa, un cuestionario, no es jamás una obra concluída. Es, por el contrario, un proyecto que se contrasta continuamente con la realidad. El índice seguro de este contraste lo ofrece el resultado de su aplicación. De esos resultados "se deducirán las variaciones que hayan de introducirse en los mismos".

Quedaba, pues, proclamada la necesidad de unos cuestionarios, que fueran bastante concretos, y que, contrastados con los resultados obtenidos en su aplicación, se determinaran las variaciones que habrían de introducirse.

¿Sería todo esto, una vez más, letra muerta? El interrogante se mantuvo durante algo menos de ocho años.

Por Orden ministerial de 6 de febrero de 1953, suscrita por Ruiz Giménez, se ofreció a las escuelas de España los primeros Cuestionarios nacionales para la Enseñanza Primaria, como "el primer tanteo para dotar a nuestras escuelas primarias de un instrumento de trabajo sin el cual su labor adolecería de improvisación y heterogeneidad".

La sola existencia de unos Cuestionarios nacionales supone un considerable éxito para todos aquellos que intervinieron en su redacción. Pero este éxito se ve acrecentado por la buena disposición que presentan.

Ignoramos si han podido parecer a nadie "excesivamente revolucionarios". No estoy dispuesto a averiguarlo. La verdad es que nada hay en ellos que sea revolucionario. En cambio, son innovadores. Si hubiera algún alma tan simple y de horizonte tan corralero que los viera revolucionarios, es preferible ignorarlo.

I,a primera gran innovación estriba en su pura existencia. Insisto en este punto que juzgo capital.

Pasemos exclusivamente a considerar los Cuestionarios de Lengua española. Son, en nuestro sentir, los más logrados; los que muestran un pulso más vivo y un mayor deseo de plantear abiertamente los problemas que implica una buena didáctica de la lengua.

Las normas que preceden a los Cuestionarios señalan los conceptos básicos en los que se apoyan:

"Servir las necesidades de formación lingüística de los niños basándose en el cultivo de la lengua, no en el simple estudio de la Gramática.

"Lo básico es suministrar al niño experiencias idiomáticas, necesidades de

## RELACIONES SINTAGMATICAS Y RELACIONES ASOCIATIVAS

De un lado, en el discurso, las palabras contraen entre sí, en virtud de su encadenamiento, relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua, que excluye la posibilidad de pronunciar dos elementos a la vez. Los elementos se alinean uno tras otro en la cadena del habla. Estas combinaciones, que se apoyan en la extensión, se pueden llamar sintagmas. El sistagma se compone siempre de dos o más unidades consecutivas (por ejempio re-leer; contra todos; la vida humana; Dios es bueno; si hace buen tiempo, saldremos, etc.). Colocado en un sintagma un término sólo adquiere su valor porque se opone al que le precede o al que le sigue, o a ambos.

Por otra parte, fuera del discurso, las palabras que tienen algo de común se asocian en la memoria, y así se forman grupos en el seno de los cuales reinan relaciones muy diversas. Así la palabra francesa enseignement, o la española enseñanza, hará surgir inconscientemente en el espíritu un montón de otras palabras (enseigner, renseigner, etc., o bien armement, changement, etc., o bien education, apprentissage, etc.); por un lado o por otro, todas tienen algo de común.

Ya se ve que estas coordinaciones son de muy distinta especie que las primeras. Ya no se basan en la extensión; su sede está en el cerebro, y forman parte de ese tesoro interior que constituye la lengua de cada individuo. Las llamaremos relaciones asociativas.

(Ferdinand de Saussure: Curso de Lingüística general. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Editorial Losada, Buenos Aires, 1945, páginas 207-208.)

expresión, vocabulario amplio, modelos de bien decir, que enriquezcan y den variedad a sus contenidos de conciencia.

"El procedimiento activo, en el lenguaje, se impone como el único merecedor de estimación y empleo.

"Necesidad absoluta de poner el acento, más que sobre las lecciones, sobre los ejercicios. Lo que los Cuestionarios exigen es un conjunto armónico, sistemático y graduado, de actividades prácticas, encaminadas a proporcionar al idioma infantil riqueza, amplitud y precisión.

"La lengua exige un doble cultivo: en el habla coloquial y en los textos literarios. El ciclo de actividades lingüísticas que se exigen para cada grado se inicia en la conversación y culmina en la Literatura, recorriendo así la gama completa de las manifestaciones de expresión idiomática."

Como vemos, las bases son irreprochables y, por tanto, los Cuestionarios de Lengua española están a la altura de los tiempos y del concepto actual de la metodología de la Lengua.

Queremos señalar otro dato importante: el que estos Cuestionarios están en la buena línea de la metodología española, que contó con nombres tan respetables y valiosos como los de Llorca, Martí Alpera, Xandri, Torroja, Alabart y Galí, entre otros, por lo que podemos hablar de la existencia de una fecunda tradición nuestra en este importantísimo asunto.

Y cabe señalar un segundo grupo dentro de dicha tradición (segundo en sentido cronológico), con figuras tan destacadas como Serrano de Haro, Maíllo, y los académicos de la Española señores García de Diego y Casares, autores de El lenguaje en la escuela, editado por la citada Academia. Y se corona con los Cuestionarios nacionales.

No se trata, pues, de una obra adánica y sin conexión con nuestro espacio y nuestro tiempo. No es obra de una genialidad o de un capricho. Es el fruto maduro de una labor bien orientada y mantenida durante casi medio siglo. En esta legitimidad y en esta inserción tan netamente españolas tienen estos Cuestionarios de Lengua la seguridad de su vigencia y de su valor efectivo.

Se les ha solido señalar una altura de contenido un poco excesiva. La objeción no afecta en nada a lo esencial de los mismos, y acaso afectara a la situación de los niños desde el punto de vista idiomático. El Maestro es quien ha de decidir en cada momento la intensidad que corresponde.

No por intensidad o altura, sino por juzgarlo inadecuado, debemos sañalar

en los Cuestionarios para los siete años (segundo y tercer trimestre) las cuestiones referentes a Literatura; para los ocho años (primer y segundo trimestre) también de Literatura.

Es cierto que todo se puede dar a todos, a condición de darlo en forma adecuada. Pero hay cosas que estimamos inadecuadas aunque se ofrezcan en forma adecuada. Sirvan de ejemplo: "El Quijote, al alcance de los niños"; "La belleza en el decir" (cosa que debe hacerse sin decirlo); "Calderón de la Barca"; "Clases de versos"; etc.

También nos parece poco afortunado el epígrafe "Formación y perfección del estilo" en los cuestionarios de diez a doce años. No son años para tener estilo, y menos para perfeccionarlo. Un estilo es la síntesis y decantación de un alma rica en experiencias.

Se dirá que todo esto es aquilatar el sentido de las palabras. Cosa que es verdad y que tiene su lugar más adecuado cuando, como en este caso, se trata de problemas lingüísticos.

En último extremo, se trata de pequeños lunares, en los que también interviene el gusto personal, que para nada afectan a este hecho concreto y real: que la Escuela española dispone hoy, por primera vez a lo largo de su historia, de unos Cuestionarios nacionales eficientes y bien trazados en sus líneas fundamentales.

Queda un punto muy sugestivo que los creadores de los Cuestionarios tienen, sin duda, el más vivo interés por conocer: su aplicación y su utilidad. A la primera cuestión sólo podría responderse disponiendo de datos estadísticos generales. En el limitado sector del que tenemos conocimiento directo sabemos que se aplican, si no en la totalidad, sí en gran parte.

Ahora bien, conviene precisar algunos aspectos relacionados con este punto. Una cosa es que los Cuestionarios estén bien hechos y otra cosa es que sean de fácil aplicación.

Quisiéramos compartir el optimismo que anima al presentador de los Cuestionarios. No se trata de dar más o menos detalles para la aplicación de los mismos, hasta convertirlos "en guías seguros de la actividad escolar".

En nuestro sentir, los Cuestionarios no son de fácil aplicación si se aplican debidamente. Requieren un contorno adecuado; requieren una escogida biblioteca donde el Maestro pueda encontrar la información y la documentación necesarias; un amplio surtido de libros para los niños, elaborados con el espíritu que anima a los Cuestionarios. Requieren tiempo, gusto y preparación. Sería necesario dar tandas de ejercicios de aplicación, no sólo para Maestros, sino para Inspectores y Profesores de Escuelas del Magisterio. Posiblemente convendría comenzar dichos cursos o ejercicios de aplicación por los Maestros-regentes, que tienen a su cargo las prácticas de enseñanza.

Hemos elogiado sincera y cordialmente la aparición de los Cuestionarios, porque creemos honradamente que merecen todos los elogios que les tributamos. Mucho y bueno puede esperarse de la recta aplicación de los mismos. Pero ha de acompañarles el clima apropiado.

Considerar los Cuestionarios como un repertorio de preguntas es quedarse con el escobajo del racimo de uvas, sin uvas. Hacer libros que contesten "a todas las preguntas" es desconocer lo que de mejor tienen: la capacidad de iniciar a nuestra Escuela hacia un sentido de humanismo español.

Nuestro Magisterio tiene una materia prima que nunca sabremos valorar debidamente. Pero hay que darle todos los medios materiales y morales que le permitan dar todo el rendimiento de que es capaz.

¿Qué cabe hacer, ahora que la Escuela española dispone de Cuestionarios capaces para una gran empresa?

En mi sentir, y ante todo, no traicionarlos, no adulterarlos, no enmasca-

## LENGUAJE Y PANTOMIMA

Gaston Baty, hombre de teatro, denuncia el imperialismo del lenguaje, que por sí solo pretende dar testimonio del ser del hombre. Ahora bien: el hombre entero es un ser expresivo: el juego de la boca y de los labios se inserta en la pantomima, movilización de todos los medios personales, al servicio de una significaciónn no dictada palabra a palabra, sino indicada más allá de las palabras, sugerida al espectador en las márgenes del texto, que no es, por consiguiente, un fin en sí, sino un medio para la realización del teatro total.

La realidad profunda de los seres, en la escena como en la vida, se resuelve en una esencia no verbal, que las fórmulas traicionan siempre indicándola. Una filosofía que quisiera ser una filosofía total, una cifra del hombre completo, y no solamente una filosofía del espíritu o una exégesis del lenquaje, debería realizar en su campo una revolución análoga a la que llevaron a cabo en la escena un Coupeau, un Baty, un Dullin, un Pitoef.

(Georges Gusdorf: Traité de Métaphisique. Armand Colin. París, 1956, página 203.)

rarlos. Nada hay más nefasto que el "como si". Nada más desolador que el "poco más o menos".

Un concepto que hay que inyecta en la medula de nuestros huesos es el concepto del rigor y de la exactitud en todo. No hay infamia mayor que vivir en la mentira y para la mentira. La Escuela española tiene la oportunidad de conocer "su" verdad.

Maestro: ¿eres capaz de aplicar con toda verdad los Cuestionarios? Pues aplícalos. ¿No eres capaz de aplicarlos? Pues no simules que los aplicas. Pero, a solas, prepárate para que puedas hacerlo. Y hasta entonces no te digas a ti mismo que eres Maestro.

¿Qué labor complementaria corresponde hacer a los elementos directores?

En nuestro sentir podría sintetizarse su labor en los siguientes puntos: conocimiento absoluto de la realidad escolar española; paciente y activa espera. Paciente, porque todo fruto requiere sazón. Y activa, porque urge ir ha-

ciendo muchas cosas, alentando al propio tiempo a la iniciativa privada que quiera ayudar con honestidad de propósitos y con solvencia moral y científica.

También aconsejaría que cuidaran mucho de la alegría e interior satisfacción de todos. Porque sin esas dos cosas la obra del hombre es desmayada y seca.

### **BIBLIOGRAFIA**

Un ensayo pedagógico: Programas del Instituto-Escuela. Madrid, 1925.

FÉLIX MARTÍN ALPERA: Programas escolares; 6 volúmenes. Eds. Revista de Pedagogía, Madrid. (De los Programas de Lengua española hay una edición de 1944, en la que no figura el nombre del autor.)

José Xandri: Programas graduados de ensedanza primaria. Madrid, 1926.

Ancki, Llorca: El primer año de Lenguaje. 2.ª ed. Madrid, 1933.

Angel, Llorca: Los cuatro primeros años de Escuela primaria. Madrid, 1929.

GARCÍA, HERNÁNDEZ Y BAYÓN: Programas escolares graduados.

Ramón Torroja: El llenguatge a l'escola.
Barcelona, 1932

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: El lenguaje en la Escuela.

## SOBRE LA REVISION DE LOS CUESTIONA-RIOS DE LENGUA ESPAÑOLA

por ADOLFO MAILLO Director del C. E. D. O. D. E. P.

Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, publicados en 6 de febrero de 1953, cuentan ya con siete años de vigencia, tiempo más que sufiente para que su aplicación permita establecer deducciones concretas en orden a su confirmación o a su rectificación. Tememos mucho, sin embargo, que las modalidades de su puesta en práctica reduzcan no poco la legitimidad de unas conclusiones que, para ser atendibles, deberian proceder de una aplicación plena y rigurosa. ¿Tiene estas dos caracteristicas el ensayo que, durante siete años, vienen haciendo de los Cuestionarios nuestras escuelas?

Pergeñamos rápidamente estas someras reflexiones, que pueden ser objeto de discusión en las reuniones de los Centros de Colaboración Pedagógica, a los que ha pedido el C. E. D. O. D. E. P. su opinión sobre las modificaciones que deben introducirse en los Cuestionarios Na cionales.

Dificultades de aplicación.

Se partió de la idea de que los Cuestionarios, aparte otros obstáculos de diversa índole, iban a tropezar con dos de gran importancia. El primero y primordial radicaba en su orientación activa, en pugna inevitable con una formación lingüística y didáctica de carácter estricta o predominantemente gramatical

Cabía esperar que semejante orientación no fuese recibida de un modo favorable por todos los primarios; pero era legítima la esperanza de que, al menos los encargados de una función rectora y perfectiva de la labor de las escuelas y de la formación del personal que en ellas trabaja, saludasen una reforma metodológica de la envergadura, cariz y trascendencia ulterior de la que los Cuestionarios inauguraban con natural alegría, aunque señalando los lunares que ofreciesen, en un propósito de crítica sana y constructiva, que es la mejor forma de colaboración.

A la promulgación de los Cuestionarios siguió un largo silencio, que puede interpretarse de varias maneras. El que haya visto la luz, que sepamos, una sola reseña bibliográfica acerca de ellos escrita con la amplitud que el asunto merece, constituye un sintoma de atonia de imposible defensa, cualquiera que sea la perspectiva que adoptemos. Tal silencio equivalia a la inhibición de quienes estaban obligados a opinar a favor o en contra de una planificación del trabajo escolar que se intentaba en España por vez primera en el plano legal. Un hecho de tal trascendencia no podía contestarse con un encogimiento de hombros (1).

Prescindamos de las dificultades ingentes con que tropezaron las escuelas para redactar sus programas interpretando y acomodando los Cuestionarios oficiales. Es un capítulo que merece exposición más amplia y pide otro lugar. Por estas y por otras circunstancias, las escuelas solicitaron un aplazamiento en la aplicación efectiva de los Cuestionarios, alegando la falta de libros adecuados para el comienzo de una labor que diferia mucho de la tradicional y que, por ello mismo, necesitaba de instrumentos idóneos y nuevos. Tales instrumentos no se referian, como parecia lógico suponer, a la carencia de Guías didácticas y Libros del Maestro que explanasen con detalle los postulados implicitos en los Cuestionarios, sólo esbozados en una tipología de ejercicios prácticos cuya abundancia, que asustó a no pocos maestros, venia aconsejada tanto por los designios renovadores como por el impacto de sorpresa que iba a producir.

Se pensaba, como siempre ha hecho nuestra escuela, demasiado victima de la "superstición libresca", en Libros del Niño y, dados nuestros hábitos escolares, omnipotentes, a lo que parece, desde hace treinta años, en Enciclopedias que, siguiendo lección por lección el desarrollo de las normas oficiales, permitiesen una aplicación de las mismas integral y cómoda.

Nadie, al menos públicamente, cayó en la cuenta de que la orientación activa de los Cuestionarios de Lengua impedia, en el noventa y cinco por ciento de su extensión, su incorporación a Libros del alumno, y ello no por capricho, sino por razones psicológicas que esbozamos ligeramente en otro lugar de este número.

Su indole no se acomoda a la estructura, propósitos y fines de un libro de texto (al menos tal como se conciben y utilizan ahora), ya que fueron pensados, en su conjunto, para derivar la acción didáctica, en materia lingüistica, desde la memorización de definiciones y clasificaciones, al "trabajo activo" de pensar frases, completar proposiciones, adquirir vocabulario, idear oraciones o palabras en un contexto dado, enriquecer, matizar y flexibilizar, en suma, las capacidades infantiles de ideación y expresión. Así se pedía a las "Enciclopedias" algo que ellas no podian dar: el impulso, el tono y las directrices necesarios para hacer de la enseñanza del español en nuestras escuelas, no una yerta repetición de categorias gramaticales,

<sup>(1)</sup> Si comperamos las publicaciones espafiolas sobre los Cuestionarios de 1953 con los libros y artículos de revistas dedicados a glosar y facilitar la aplicación de los Programas italianos de 1955, el balance es desconsolador y acusa una especie de colapso de nuestra opinión pedagógica digno de la mayor atención. Hágase el cómputo del número de veces que los trabajos publicados aquí hacen refencia a los Cuestionarios y se verá que no exageramos.

que el niño no entiende en verdad, sino una faena entusiasta, esclarecedora y formativa de re-creación mental y verbal que sólo en el diálogo didáctico vivaz puede encontrar adecuada realización (2).

La falta de opiniones críticas acerca de los Cuestiónarios, la pro iferación de libros del alumno, que intentan, con buen ánimo, cierto es, la empresa imposible de dar en el libro del niño lo que sólo puede y debe ser materia de detallados y coplosos Libros del Maestro, los únicos capaces de suplir las deficiencias de una formación didáctico-lingüística anclada en concepciones antañonas y erróneas, constituyen indicios racionales que nos permiten poner en duda aquella ap'icación rigurosa de los Cuestionarios de Lengua española que haría posible hoy formular conclusiones definitivas respecto de su acierto, así como fijar los extremos cuya rectificación aconsejaría una experimentación cabal (3).

Para que la enumeración sea completa bemos de añadir que faltó también la continuidad en el impulso que, desde arriba, debió completar la obra renovadora, sólo iniciada con la publicación de los Cuestionarios. Aunque tal no fuera el propósito, y es cierto que no lo fué, los hechos se sucedieron como si se pensase que para conseguir la transformación completa en la didáctica del idioma nacional bastara con el gesto mágico de lanzar desde el periódico oficial una normativa que se creia inspirada en los más eficaces postulados. Una consideración realista del problema hubiera partido de la necesidad de ambientar previamente la reforma, de divulgar ampliamente los principios a que obedecia, y de continuar, modestamente, ahincadamente, al nivel de cada zona de inspección, de cada Centro de Colaboración y, finalmente, de cada escuela, una obra que la publicación de los Cuestionarios sólo incoaba, como un deseo, una exigencia y una promesa inciertos de futuras tareas y rendimientos.

Nada de esto se hizo, y las escuelas, esperando primero los "libros-sésamo", y aplicándolos después con la esperanza de que bastaran casi por si solos para producir los efectos pedagógicos deseados, acaso están a punto de admitir, con talante irrebatible, que han incorporado plenamente a la realidad docente y educativa (es decir, a la mente de los niños, en función de cuyo mejoramiento se planean las reformas didácticas) los ambiciosos objetivos que los Cuestionarios Nacionales perseguian. Publicar tal estado de cosas, para poner de relieve la confusión que estamos a punto de padecer en la enseñanza de una materia política, social y pedagógicamente decisiva, es una parte de nuestro

Cuestionarios y el C. E. D. O. D. E. P.

Una espera de siete años demuestra que no interviene en nuestro caso la precipitación. Por otra parte, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria ha hecho y está haciendo cuanto en su mano está para subsanar las deficiencias apuntadas que, por referirse a la lengua patria, encierran una trascendencia única.

En primer lugar, el señalamiento de la enseñanza del idioma como tema general para las tareas de los Centros de Colaboración en el presente curso, y la publicación del Temario y la Bibliografía orientadora, prueban nuestro desvelo por la cuestión que nos ocupa. Cua esquiera que sea el destino que en cada caso espera a estas orientaciones, nadie podrá poner en duda honradamente nuestra buena voluntad, ni, llegado el caso, podrá privarnos, como Garcilaso diría, del "dolorido sentir".

La muestra más ostensible y cercana en este orden de preocupaciones es la publicación del presente número de VIDA ESCOLAR, intento que, así por su propósito como por la amplitud del criterio que ha presidido su preparación, creemos que puede parangonarse ventajosamente con todos los llevados a cabo en nuestra patria en cualquier grado docente.

El original de este número monográfico, completado con otras valiosas colaboraciones, que hemos solicitado al efecto, constituirá el primer libro publicado por el Centro, imposibilitado ahora, por falta de medios económicos, de emprender la serie de publicaciones que faltan en nuestra bibliografía para dar, teórica y prácticamente, cima al empeño que anima a los Cuestionarios.

Pero no nos basta con ofrecer, en apretada síntesis (porque el espacio no nos permite otra cosa, dado nuestro propósito abarcador), una panorámica amplia del "estado de la cuestión", en lo que a la didáctica de la lengua se refiere, para estimular la reflexión de cuantos pueden contribuir a hacer luz en esta materia.

Dentro de pocos días, antes que este número llegue a las escuelas, se reunirá, por vez primera, nuestro Grupo de Trabajo Didáctico sobre Enseñanza del Idioma, que agrupa a cerca de treinta profesionales (Maestros, Directores de Grupos Escolares, Inspectores, Profesores de Escuelas del Magisterio) de la docencia primaria, pero en el que figuran como consultores siete catedráticos de Instituto y de Universidad, seleccionados entre los que con sus obras han demostrado una preocupación más eficiente en relación con los problemas de la didáctica (ciertamente apenas desbrozados entre nosotros fuera del campo primario, lo que constituye una causa de notorio retraso científico respecto de otros países en este orden de investigaciones). VIDA Escolar y Perfil irán dando a conocer, ya las tareas, ya las conclusiones a que va llegando este Grupo en una labor muy complicada, porque hay que procurar primero el acercamiento de los puntos de vista, ahora opuestos, entre gramáticos, psicólogos y pedagogos. Quedan, por último, los Cursillos de perfeccionamiento sobre didáctica de la lengua, que teníamos planeados desde hace años y que nos hemos visto obligados a aplazar por motivos financieros. Si estas causas no pusiesen sordina a nuestros anhelos, a estas horas los problemas que nos ocupan hubieran recibido un impulso considerable. Pero para resolverlos es preciso plantearlos antes.

Tal ha sido el propósito de nuestras colaboraciones en el presente número de Vida Escolar, y especialmente de este comentario final, que deseamos sea considerado en sus propios términos.

<sup>(2)</sup> Esto no quiere decir que abominemos de la Gramática, que tiene su indicación y su momento didácticos; mejor dicho, su lenta, progresiva y difícil imbricación en una sistemática de la cual la propia gramática es sólo un aspecto, y no el más importante. Pero todo esto incide sobre el gran problema de la edificación de una Gramática escolar, cuyas bases abrigábamos la esperanza de que serían puestas en el presente número de VIDA ESCOLAR.

<sup>(3)</sup> La falta en nuestra bibliografía escolar de Libros del Maestro, así como la falta de difusión de los escasos que han visto la luz, es uno de los fenómenos menos halagadores en relación con la posibilidad de entronización de "métodos activos" en nuestras escuelas, activismo, claro es, que signifique muy otra cosa que capricho o improvisación. ¿Por qué nuestros maestros rechazan los libros dispuestos para facilitar su labor? He aquí uno de los temas que deberían ocupar con mayor provecho la atención de políticos y supervisores escolares.

El entendimiento, en su función lógica, desconfía, con razón, de la influencia, en ocasiones perniciosa, del sentimiento; pero su prudencia tiene como contrapartida la lentitud de su marcha. Un conocimiento objetivo procede por etapas que se condicionan unas a otras, y la idea abstracta no tiene nada de improvisación. En su función imaginativa el espíritu se hace audas y utiliza la sensibilidad.

<sup>(</sup>JEANNE BERNIS: L'imagination. P. U. F. París, 1958, página 114.)

# CONCURSO PERMANENTE

Cuantos en España dedican su atención y sus desvelos a la primera educación pueden colaborar en nuestra revista, que es la suya. Sus páginas están abiertas a todos los que deseen enviarnos algún trabajo sobre puntos concretos de Metodología o de Organización escolar. Si el tema y su desarrollo lo aconsejan, VIDA ESCOLAR tendrá verdadera complacencia en publicarlo, enviando a su autor los honorarios correspondientes.

Extensión: Dos folios mecanografiados a doble espacio.

NO SE DEVUELVEN LOS ORIGINALES NO SOLICITADOS EXPRESAMENTE NI LA REVISTA CONTRAE LA OBLIGACION DE PUBLICARLOS

La publicación de cualquier artículo no supone que la revista comparte los criterios de su autor, el cual responde, en todo caso, de sus afirmaciones. No obstante, se evitarán polémicas que pudieran obstruir el designio de unidad en el servicio a la escuela primaria, que es lema indeclinable del C. E. D. O. D. E. P.

AYUDENOS A PERFECCIONAR "VIDA ESCOLAR" FSCRIBIENDO AL CENTRO Y DICIENDONOS:

a) Qué sección le ha gustado más.

b) Qué modificaciones introduciria en la revista.

## VIDA ESCOLAR

no es propiedad del Maestro, sino de la escuela. Por esta razon los Inspectores de Enseñanza Primaria exigirán en sus visitas la presentación de los números publicados, que se conservarán en el Archivo de la escuela y constarán en los inventarios.

La petición de un número no recibido debe hacerse dentro dél mes, a este Centro: Pedro de Valdivia, 38, Tel. 258546. Madrid.

## VIDA ESCOLAR

se distribuye gratuitamente a las escuelas públicas nacionales. Las restantes escuelas y cualquier persona que lo desee puede recibirla, previa la correspondiente suscripción.

## SUSCRIPCION POR UN AÑO

(Dies números)

Para	España	100	ptas.
rara.	Hispanoamérica	150	•••
Para	los restantes países	<b>20</b> 0	"
Núme	ro suelto en España	15	87

## CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Creado para impulsar los estudios relacionados con la didáctica de la Enseñanza Primaria y ayudar a los que a ellos se dediquen, independientemente de las tareas de investigación, ensayo y difusión que le competen, y que llevará a cabo de un modo progresivo, se ofrece desde ahora a los Maestros, Directores de Grupos Escolares, Inspectores de Enseñanza Primaria, Profesores de Escuelas del Magisterio, estudiantes de Pedagogía, padres de familia y, en general, a cuantos sienten interés y dedicación hacia los problemas educativos, para resolver las consultas que formulen sobre las cuestiones siguientes:

- LIBROS Y REVISTAS DE EDUCACION, PSICOLO-GIA, DIDACTICA, ORGANIZACION Y ADMI-NISTRACION ESCOLAR.
- BIBLIOGRAFIAS SELECTIVAS SOBRE CUESTIO-NES CONCRETAS.
- METODOS DE ENSEÑANZA Y SISTEMAS DE OR-GANIZACION DEL TRABAJO ESCOLAR.
- PEDAGOGIA FAMILIAR.
- INSTITUCIONES DOCENTES Y EDUCATIVAS EN RELACION CON LA PEDAGOGIA ESPECIAL Y LA ORIENTACION ESCOLAR (1).

# El C. E. D. O. D. E. P. agradecerá que se le dirijan consultas.

Las respuestas que, por su interés, puedan beneficiar a un gran número de lectores serán publicadas en VIDA ESCOLAR. Las que no reúnan estas condiciones serán remitidas por correo a los consultantes.

> Toda la correspondencia al Director del CENTRO DE DO-CUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA, Pedro de Valdivia, 38, 2.º, izqda. MADRID.

<sup>(1)</sup> Quedan excluídas las consultas relacionadas con los derechos administrativos de los profesionales de la Enseñanza Primaria.