

Vida escolar

Núm. 139-140 — MAYO-JUNIO — 1972

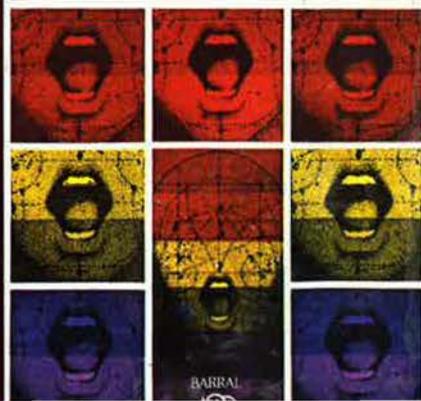


ANTICA
CIENCIA



El lenguaje

RICHARD MACKSEY EUGENIO DONATO
LOS LENGUAJES
CRITICOS Y LAS CIENCIAS
DEL HOMBRE
CONTROVERSA ESTRUCTURALISTA





Anaya dos series para el Area de Lengua

En nuestros libros podrá encontrar:

Coordinación e interrelación de los contenidos en este Area a lo largo de todos los cursos.

Evaluación continuada de las actividades.

Variación de ejercicios, tanto individuales como en grupo, para facilitar la labor del profesor y alumno. Estos ejercicios pueden ser realizados de forma oral o escrita.

En la Guía del Profesor se encuentra la programación y el desarrollo de cada una de las unidades del curso. En ellas se señalan los objetivos, la motivación de los alumnos, el desarrollo del contenido y las actividades a realizar.

Serie Nuestra Lengua

Puede elegirse entre las dos alternativas siguientes: I) Libro de trabajo y fichas de evaluación, II) Fichas de enseñanza individualizada, que incluyen las de evaluación.

1^o	Libro de trabajo	70
	Fichas de evaluación	15
	Fichas de enseñanza individualizada	85
	Guía del profesor	60

Puede elegirse entre las dos alternativas siguientes: I) Libro de trabajo y fichas de evaluación, II) Fichas de enseñanza individualizada, que incluyen las de evaluación.

2^o	Libro de trabajo	70
	Fichas de evaluación	15
	Fichas de enseñanza individualizada	75
	Guía del profesor	45

3^o	Libro de consulta	70
	Fichas de enseñanza individualizada	70
	Guía del profesor	50

4^o	Libro de consulta	75
	Fichas de enseñanza individualizada I	50
	Fichas de enseñanza individualizada II	50
	Guía del profesor	60

Puede elegirse entre las dos alternativas siguientes: I) Libro de consulta, dos cuadernos de trabajo y fichas de evaluación, II) Libro de consulta y fichas de enseñanza individualizada, que incluyen las de evaluación.

5^o	Libro de consulta	85
	Cuaderno de trabajo I	28
	Cuaderno de trabajo II	28
	Fichas de evaluación	30
	Fichas de enseñanza individualizada I	50
	Fichas de enseñanza individualizada II	50
	Guía del profesor	70

Serie Lenguaje A. Méndez

ESCRIBE Y DIBUJA. CUADERNOS DE LECTURA Y ESCRITURA. A Méndez:

1^o	Cuaderno número 1	20
	Cuaderno número 2	20
	Cuaderno número 3	20
	Cuaderno número 4	20
	Cuaderno número 5	20

1^o	Libro de trabajo	85
	Fichas de evaluación	20
	Cuaderno-fichas de actividades I	20
	Cuaderno-fichas de actividades III	20
	Cuaderno-fichas de actividades III	20
Guía del profesor	70	

2^o	Libro de trabajo	90
	Fichas de evaluación	17
	Cuaderno-fichas de actividades I	20
	Cuaderno-fichas de actividades II	20
	Cuaderno-fichas de actividades III	20
Guía del profesor	70	

3^o	Libro de consulta y trabajo	90
	Fichas de evaluación	17
	Cuaderno-fichas de actividades I	28
	Cuaderno-fichas de actividades II	28
Guía del profesor	110	

4^o	Libro de consulta y trabajo	95
	Cuaderno-fichas de actividades I	28
	Cuaderno-fichas de actividades II	28
	Fichas de evaluación	17
	Guía del profesor	105

5^o	Libro de consulta y trabajo	110
	Cuaderno-fichas de actividades I	22
	Cuaderno-fichas de actividades II	22
	Fichas de evaluación	17
	Guía del profesor	130

anaya

SALAMANCA (Casa Central). Luis Braille, 4. Telf. 21 77 00. Apdo. 371.
MADRID-28. Iriarte, 3 y 4. Telf. 246 28 00. Apdo. 14.632.

Vida escolar

Revista de la Dirección General de Ordenación Educativa Núm. 139-140 Mayo-junio, 1972

Año XIV

CONSEJO DE REDACCION

Director
ROGELIO MEDINA RUBIO

Secretario
AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ

Asesores
ANTONIO BLANCO RODRIGUEZ
JESUS JOSE BUSTOS TOVAR
JULIO CAMUÑAS Y FERNANDEZ LUNA
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE
REMEDIOS GARCIA RODRIGUEZ
JOSE MARTIN-MAESTRO MARTIN
SERAFIN PAZO CARRACEDO

Edita
SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Imprime
FABRICA NACIONAL DE MONEDA Y TIMBRE
Jorge Juan, 106. Madrid

Depósito legal: M. 9.712-1958

Tirada
100.000 ejemplares

Publicación mensual

sumario

	Páginas
La Lengua en la cultura nacional y su Metodología. Por Manuel Muñoz Cortés	4
1. Programación de las actividades lingüísticas. Por M. ^a Isabel Alvarez Alvarez	18
2. La comprensión oral en los niveles de desarrollo y utilización. Por Ginés Garcia Martínez	28
3. La expresión oral en Educación General Básica. Por Rosa Marin Cabrero	33
4. La enseñanza de la pronunciación y sus implicaciones dialectales. Por Francisco Marcos Marin	39
5. Actividades y programas de lectura en la E. G. B. Por M. ^a Jesús Cebrián	44
6. Comprensión lectora e interpretación de textos. Por Juan Noriega	48
7. Notas sobre Lexicología y Semántica. Por José Jesús Bustos Tovar	55
8. Enseñanza de la redacción. Por Adolfo Maillo	61
9. Orientaciones para la enseñanza de la Ortografía. Por Juan Iglesias Marcelo	67
10. La Gramática en la E. G. B. Por Teresa Balló	73
11. Estructuralismo y Lenguaje. Por Manuel Montero Martin	77
12. ¿Gramática o Lingüística? Por Ambrosio J. Pulpillo Ruiz	88
13. El problema de la selección de textos literarios. Por Arturo Medina	93
14. La creación literaria y su estimulación. Por Lázaro Montero	100
Bibliografía sobre "El lenguaje"	104



LAS CANTIGAS DE ALFONSO X



DON QUIJOTE (1605). PRIMERA PARTE



GRAMATICA DE ANTONIO NEBRIJA



COMEDIAS DE LOPE DE VEGA

La lengua en la cultura nacional y su metodología

Posición cambiante del problema

El papel de la lengua en la cultura nacional ha sido afirmado constantemente, pero con modalidades distintas: su valoración ha ido unida al concepto de nación, y a la intensidad con que se haya sentido, en cada momento histórico, el tipo de solidaridad humana que llamamos sentido nacional.

La creencia en la importancia de la lengua como vínculo nacional se encuentra en las distintas concepciones del lenguaje, y también en las opiniones, muy diversas y numerosas, sobre la causa de la multiplicidad de las lenguas.

Porque, ciertamente, hay

una paradoja en los hechos contradictorios de que la lengua sea el medio óptimo de comunicación y de que la variedad de lenguajes —más de 3.000 conocidos hasta ahora— sea una gravísima barrera a la convivencia, y casi a la coexistencia, entre los hombres.

También hay una contradicción entre el concepto de lengua y de nación, y es causa de graves conflictos, sobre todo en el terreno de la educación. No coinciden

las naciones, organizadas en Estados, y las lenguas. La cuestión de los bilingüismos, plurilingüismos, existe y resurge en la medida en que se intensifican o los particularismos o los sentidos de unidad superior, de unidad en el quehacer histórico, en el destino en lo universal. La Lingüística, en su modalidad de Lingüística Aplicada, tiene un quehacer urgente en nuestros días, tanto en problemas de codificación (por ejemplo en la elección de tipos de alfabetos, de elec-

Por Manuel Muñoz Cortés

Catedrático de Universidad

Director del I. C. E. de Murcia

ción del lenguaje normativo), como de didáctica, así como de comunicación de masas (1).

Pero aun dentro de una lengua, como de la comunidad que la habla, hay diferencias de comportamiento, dialectos geográficos o sociales, cuyas modalidades pueden estar aceptadas o rechazadas por ciertas clases que pueden tener la decisión y el poder y, por tanto, causar discriminaciones en las que las barreras lingüísticas, como veremos, pueden ser decisivas. El papel de la lengua, como lazo de unión, depende en mucho de la concepción de la sociedad.

La afirmación constante, como hemos dicho, del valor nacional, social y humano del lenguaje, y las implicaciones de las ordenaciones conceptuales de las realidades, llevaron a la ciencia del lenguaje a una reacción formalizadora, no muy distinta de las tendencias de las ciencias en el siglo XX; y a considerar la autonomía de la lengua y la necesidad de no considerar en su estudio más que aquello en que consiste.

El estudio de las unidades mínimas en la cadena sonora que es el lenguaje oral, las relaciones estructurales que se establecen entre ellas para formar el sistema, y la exigencia del más riguroso descriptivismo en el análisis, han creado la conciencia de que cualquier explicación de

la lengua debe separarla de todo lo que no sea ella misma.

Sin embargo, al mismo tiempo, la observación de la lengua como comportamiento, la aplicación de las corrientes conductistas al estudio del lenguaje, y a la nueva investigación antropológica, han vuelto a afirmar la relación de la lengua con el comportamiento general del hombre, y por caminos no muy diferentes, la antropología lingüística americana que ha generado una teoría, o mejor dicho una hipótesis (la tan repetida Sapir-Whorf), ha llegado a una concepción muy semejante de la del iluminismo alemán, intensificada en Humboldt, es decir, a una afirmación de caracteres nacionales (entendiendo nación en un sentido muy alto, como sociedad caracterizada por un conjunto estructural de comportamiento interindividual). Sobre esto volveremos más abajo, en la segunda sección del trabajo (2).

Esquema histórico del problema.

La relación de la lengua con la comunidad nacional se afirma sobre todo en el círculo cultural europeo, aunque en toda comunidad humana se sienta con mayor o menor intensidad el carácter de la lengua como carácter propio o diferencial, con más o menos agresividad. Las barreras lingüísticas son

constantes, pero quizás lo que caracterice a la cultura europea, es decir, la que nace inicialmente en Grecia, es la idea de la lengua común, de la comprensibilidad, del diálogo, y de la *Koiné* o idioma superior a las modalidades de las ciudades o regiones. Pero al mismo tiempo surge ya la idea doble, o esquema esencial, del lenguaje como ente natural y de la tecné, del arte, como observación y perfeccionamiento de la expresión del hombre. Hechos como la curación por la palabra o la catarsis dramática, como la poética y la retórica, y la creación de una literatura de obras perennes, muestra como ya, en esta plenitud de la palabra, hay además problemas del perfeccionamiento del hombre y de su unión con otros en entidades colectivas. En Roma la perfección de la palabra aparece como elemento necesario para la participación activa en la sociedad; se impone un nivel, se matizan los registros estilísticos, y surge el concepto de *vulgaridad*, que tanta descendencia tendrá en la filología y en la cultura. El "ars Grammatica", una de las siete artes liberales, es ante todo una didáctica.

En el humanismo de la Edad Media, o en el aspecto más humanístico de la cultura del Medievo (recordemos como la vieja incompatibilidad entre ambas ideas está desapareciendo) surge la idea de la lengua materna,

sobre todo en Dante. "La cuestión de la lengua", la disputa entre los defensores de las "lenguas vulgares" y los que afirman el valor del latín como lengua óptima de comunicación y cultura, se inicia en el siglo XIII y perdurará mucho tiempo. En Dante la lengua propia es esencia humana. El concepto de lengua materna, que tantas cosas fecundas y tantas posiciones desmesuradas ha engendrado, nace, ante todo como una afirmación de la personalidad. Pero también con una exigencia de perfeccionamiento, de cultivo, de esfuerzo. Lengua materna, la lengua que hemos mamado, dice con bella expresividad Juan de Valdés, como la leche del pecho de nuestras madres.

Y en la última didáctica de la lengua se afirma esencial en la formación lingüística del hombre el diálogo con la madre, la bulliciosa parla materna, y paterna, el que el niño reciba el flujo del lenguaje, sosteniéndose por algunos que ello es importante aun antes de nacer. Juan Rof Carballo ha escrito muy sabias páginas sobre la importancia de que los niños sean "tocados", "manoseados", acariciados, palpados. Yo añadiría, y lo he dicho en ocasiones, que los niños tienen que "ser hablados"; si el hombre es el ser locuaz, y si el hombre es un animal que nace en indigencia, tiene que recibir, como un don más, el estímulo de la lengua. Hay muchos estudios

sobre las limitaciones en el desarrollo intelectual de los niños sometidos al hospitalismo; y como quiera que el abandono de los hijos y el tener que educarlos en instituciones colectivas no parece que pueda desaparecer habrá que intensificar en esos casos el hablar, sin que nos detengan reservas de supuesta parlería.

Volvamos al suceder histórico. Nace en Dante, como en ningún otro, el amor a la propia lengua; de ella habla el gran poeta como si fuera una muchacha amada. Y ese amor, que está acompañado por la exigencia del cultivo artístico del idioma, se perpetúa en los humanistas españoles. Exaltaciones de la propia lengua las hay desde Nebrija a Blas de Otero, pasando por nuestros grandes poetas y profesores de la generación del 98. No ha habido escritor español que, más o menos, no se haya ocupado de problemas del lenguaje. La exaltación de la lengua que se llama variada, y sucesivamente romance, castellana, lengua vulgar —por ser la más hablada— de España, castellana española, española, es materia desarrollada por propios y extraños. Pero junto a la alabanza está la exigencia. La exigencia en el cultivo cuidado, artístico; también en el aprendizaje. De nuevo nos encontramos con que la afirmación del valor de una lengua para la nación que la habla está acompañada con la necesidad de su ordenación en el

cultivo estético y en el trabajo de aprendizaje de todas sus riquezas. Virtud y nobleza, arte y naturaleza, puso como mote, Lope de Vega en su tan criticado escudo, y esa esquemática expresión puede servir de constante en la afirmación consciente del valor de la lengua en la cultura nacional. Encontramos, y no es ocasión de multiplicar las citas, la idea de la transmisión de la lengua como un don, y del esfuerzo para perfeccionarla.

En los humanistas españoles, insistimos, hay esa constante exigencia del arte, del cultivo de la lengua. Pero hay algo más, Antonio de Nebrija es el primero que ordena, según arte, la estructura de nuestra lengua, en la etapa de finales de la Edad Media. Pero lejos de servir tal ordenación como un código, prontamente es discutida por Juan de Valdés, y posteriormente se publicarán numerosas gramáticas, ortografías, diccionarios, que destacan aspectos del vivir impetuoso de nuestra lengua, en un momento de creación continua. Hay incluso un primer intento, el de mi paisano el Maestro Correas, de una ortografía fonética, que no llegó a imponerse, ni a aplicarse. La expresividad está en constante oposición con la norma. Y también, como ejemplo de que la transmisión cultural destaca excesivamente ciertos aspectos del lenguaje, la presencia, como un extracto cultural del latín, impone or-

tografías latinizantes, que crean un fetichismo de la letra, como ha dicho Angel Rosenblat, y que contribuyen a la complicación de nuestra ortografía y a la creación de barreras lingüísticas.

No hay que olvidar que nuestros gramáticos, los autores de las obras que tratan sobre nuestra lengua, desde el Renacimiento, no son meros preceptistas. Aluden a las variedades regionales que existen en España; se refieren a las lenguas distintas de la castellana; consideran las diferencias de estilos entre personas de distintas ocupaciones; y, en general, afirman que el lenguaje es obra natural templada por el arte. No admiten fácilmente codificaciones, y destaca en nuestra tradición literaria la continua creatividad. En las concepciones estilísticas hay una búsqueda de lo personal.

En ese momento hay una preocupación no sólo de norma, sino de perfección, dentro de unos cánones, en los que entra una valoración múltiple de la lengua, apoyada ante todo en la obra de los grandes escritores. La doctrina que volveremos a encontrar mucho más tarde es la afirmación de que una lengua exige ante todo un cultivo artístico, al modo de lo que griegos y romanos hicieron con las suyas.

En el siglo XVIII la exigencia de un cultivo de nuestra

lengua, en la creación y en la enseñanza, se hace como afirmación de su valor frente a las orgullosas afirmaciones de superioridad de hablantes de otras lenguas, de las suyas. Los escritores españoles, sobre todo Feijoo, adoptan una posición prudente y muy moderna, cada lengua tiene sus virtudes y sus capacidades. Otras voces, más exaltadas, tienen que sostener una defensa de nuestra lengua, como parte de nuestra civilización.

La lengua literaria actual está creada en mucho por los escritores desde la época de la Restauración. Consideramos más bien a la generación del 98 como la verdaderamente creadora de las tendencias contemporáneas en nuestra lengua literaria; pero Galdós y sus congéneres se enfrentan con la tarea de forjar una lengua apta para una sociedad en innovación y cambio.

La fuerza poética de los del 98 se basa en algo que debemos afirmar y en lo que nuestros grandes escritores muestran un sentido paralelo al de los grandes teóricos del romanticismo europeo, la lengua como forma dinámica interna, la creación poética nacida de los hondos del ser, el esfuerzo del fin de siglo como un esfuerzo para librarnos de vanas retóricas, de brillanteces insulsas. La lengua es una liberación personal, poética. Y ello, como veremos, coordina con las exigencias de



JUAN RAMÓN JIMÉNEZ
RETRATO DE VÁZQUEZ DÍAZ

una didáctica personalizada del lenguaje.

En las ideas y creencias de los grandes intelectuales españoles de la edad contemporánea hay una afirmación de la lengua como esencia de lo nacional. En Unamuno encontramos un patetismo poético, y sus poemas sobre nuestra lengua deben formar parte indispensable de los textos que aprendan los niños españoles. En Azorín encontramos más aserenamiento, y también podríamos seleccionar fragmentos esenciales útiles para una clase de lengua. También encontramos textos preciosos en Juan Ramón, en Pedro Salinas, y en Dámaso Alonso... La creación de una conciencia poética de la lengua debe ser la raíz de la creencia en el valor de la lengua en la cultura nacional. Y, como veremos, la

idea del lenguaje como creación debe presidir una didáctica de nuestro idioma.

Matizaciones y Precisiones.

Hay que volver ahora atrás. La afirmación de la lengua como esencia del hombre, y la concepción creadora, se unen a una vivencia nacional de ese vínculo. Hemos dicho antes que la valoración de la lengua en la cultura nacional ha ido unida al concepto de nación. En este concepto se introduce, ya en Roma, la idea de erección de algunos pueblos por uno, la idea de Imperio. No es ocasión aquí de hablar de la historia de tan debatida palabra, sólo indicar que desde Campanella, en quien se inspira Nebrija, se liga frecuentemente lengua e imperio, es decir, poder. Ciertamente que surge la relación en un momento como el de los Reyes Católicos, y que se inserta en un complejo de ideas y sentimientos muy varios. Pero no se perpetúa demasiado, y cuando la lengua española se hace universal y se desarrollan algunas opiniones sobre la necesidad del aprendizaje de nuestro idioma, que empieza a llamarse español (como neologismo surgido fuera de España, en ediciones de obras originales de españoles y de traducciones), hay más bien un interés de eficacia, o deseos por parte de extranjeros que de nacionales. La expansión de nuestra lengua aparece

como un resultado natural de la acción de sus hablantes.

Anteriormente nos hemos referido a la inconsistencia de la relación lengua-nación, o más concretamente lengua-estado. Nuestra lengua se habla en muchas naciones de raíz hispánica y en otras que no lo son, bien por asimilación y conquista de regiones pertenecientes a las primeras, o bien por inmigración de nacionales en las mismas. La extensión de la lengua española, llamada también castellana —(es el uso dominante en regiones bilingües de España y América)— es un hecho que hay que tener muy en cuenta en la didáctica. No podemos sino enorgullecernos de que por encima de divisiones estatales formemos una comunidad en el sentido lingüístico, como en muchos rasgos y caracteres de nuestro comportamiento. La variedad del español no es tampoco un hecho que consista en la existencia de un español de España y un español de América. De hecho la unidad es absoluta en el nivel culto, altamente codificado; la variedad en este nivel depende de los registros estilísticos y de la distinta presencia de las variedades orales, regionales, populares. En el nivel hablado medio no hay dificultad, y las diferencias aparecen a nivel coloquial y dialectal, en donde, sin embargo, podemos encontrar semejanzas casi totales en las moda-

lidades fonéticas, quedando la rica variedad en el vocabulario, ese extracto del lenguaje que se ha considerado clase abierta, tanto en los estudios de lingüística genética, como en los de semántica.

El Profesor de Lengua Española debe sentir junto a la *necesidad de una norma*, su flexibilidad, y aceptar la *variedad y novedad del español*. Hay necesidad de una *norma*. La regulación es obra colectiva, por selección de ciertas variantes aceptadas y que dejan otras en desuso y, al transcurrir el tiempo, como arcaicas. La regulación tiene una institución, que es la Real Academia Española. Como toda Academia ha recibido y recibe con frecuencia irónicas incomprendiones, sarcasmos y ataques. En el momento actual, hay que decirlo, es una corporación de enorme vitalidad; desarrolla una labor cotidiana de ordenación de nuestra lengua en sus Comisiones, de Diccionarios, de Vocabulario Técnico, de Gramática; ha creado un Seminario de Lexicografía que está publicando un Diccionario Histórico, pero que para ello ha hecho un fabuloso acopio de millones de papeletas correspondientes a voces, antiguas o creadas hoy mismo. Con las Academias de América y de Filipinas, forma una Asociación que mantiene una gran actividad, sea a través de la Comisión Permanente o de los Congresos.

Y esa norma acepta la variedad. La variedad de nuestra comunidad lingüística. Dijo Dámaso Alonso, nuestro gran filólogo, nuestro gran poeta, el sabio apasionado, el maestro: "La comunidad lingüística es una criatura espiritual, una especie de cuerpo místico que liga el pasado, la realidad del presente y el futuro. La complejidad de su estructura se intensifica cuando —como en el caso de la lengua castellana— este ser no sólo tiende un puente ligador de los tiempos, sino que se ensancha magníficamente por el mundo; y por sus orillas las más diversas culturas arcaicas y modernas influyen penetrando y tiñendo con tonalidades e intensidades distintas sus diferentes partes.

"Imaginad la maravilla que es todo este tesoro —en términos saussurianos— de la lengua. Yo lo realizo, lo movilizo en este instante en mi habla; vosotros lo comprendéis porque hay una coincidencia fundamental; mi habla se alza de un depósito igual al que vosotros atesoráis".

"Pero la maravilla común a todo lenguaje humano crece hasta términos difíciles de imaginar, cuando ese depósito es de la amplitud de vigencia geográfica del nuestro. Yo voy a cualquier país hispánico distinto del mío y noto en seguida las divergencias; algunas veces producen quizá mi extrañeza,

en algún caso límite hasta mi incompreensión momentánea. Es que en esta comunidad idiomática supranacional, junto al depósito común a todos, cada hablante posee un como complemento, un como depósito especial peculiar a su nación; y lo mismo ocurre con las regiones respecto a la nación; y aún, de modo semejante, con las ciudades y hasta con las familias".

"Consideremos ahora el aspecto cultural. Toda la tradición común hasta el siglo XIX, va a verterse, como secreto zumo unificante, por las interfibras de nuestra lengua, y alcanza lo mismo a sus realizaciones de índole práctica que a sus creaciones artísticas. Pero ¡cuántos influjos distintos! —unos ya anteriores a la desmembración política, y persistentes; otros actuantes durante los siglos XIX y XX—. En unos países es el atractivo de la gran literatura francesa, en otros de la italiana, en otros desde hace mucho se ha dejado sentir la huella invasora de la civilización norteamericana, tal nación ha sido más fértilmente fecundada por el pensamiento y la técnica ingleses o alemanes. Imaginad también los distintos influjos de las muy diversas culturas precolombinas, y aun los resultados de la nueva —y muy justificada— estima que, cada vez más, se hace de ellas".

Esta cita, extensa, nos adensa todo lo que se puede

pensar sobre esta esencia de nuestra lengua, sangre de nuestro espíritu, como dijo Unamuno. En la dinámica social las emigraciones no se dirigen ya más allá del charco. Pero nuestro destino histórico nos marca siempre ese camino, y justamente estamos necesitados de un trasvase e intercambio de personas, de ideas, de nuevas creencias, en las que el lazo común del idioma es un medio de comunión, más que de comunicación.

Como aplicación didáctica pediríamos que, cuando aparecen en nuestros medios de comunicación de masas mensajes en modalidad americana de nuestra lengua (que insistimos, no es única, sino varia), no nos creamos ni hagamos creer a nuestros alumnos que somos los hispanófonos de Europa los dueños del idioma. ¡Qué vamos a serlo!, repetimos con Menéndez Pidal, con Dámaso Alonso... con otros muchos: Lo que llamamos cultura nacional es ante todo cultura de la lengua, de la poesía en ella expresada, del pensamiento en ella ordenado, de la imagen de la vida —novela sobre todo— en ella analizada.

Otra precisión importante concierne, en todos los países de nuestra lengua, a las diferencias que llamamos sociales o verticales. A ello nos hemos referido. En cada nación la lengua ha de ser una fuerza nacionalizadora, elevada a esa comunidad es-

piritual iberoamericana a que acabamos de referirnos, presta para unas estructuras más amplias en la que la lengua española, según veremos, es la lengua de comunicación oficial. La normalización puede estar basada, no en razones de prestigio de clase, sino en las de eficacia. Una nación, y la lengua es nacionalizadora en todas las naciones de nuestra *Koiné*, es un quehacer sentidamente como comunitario, y la unidad de la lengua se afirma en nuestros clásicos, en Valdés, como en Cervantes, como fruto del ingenio y del esfuerzo. Pero hay algo más importante. La sociolingüística actual ha tenido unas aplicaciones psicológicas y pedagógicas de la mayor importancia (3)

En primer lugar los conceptos de niveles lingüísticos han tenido una valoración. Desde hace años —los trabajos de D. McCarthy lo han resumizado— se vio las relaciones entre el estatus socioeconómico del niño y su desarrollo intelectual. Muchos estudios posteriores han desarrollado esta correlación. Pero en Gran Bretaña el Profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Basil Bernstein, ha creado una nueva concepción metodológica, y ha relacionado en numerosos trabajos, suyos o de colaboradores y discípulos, el desarrollo lingüístico, el desarrollo intelectual y la clase social. No podemos en

estas limitadas páginas exponer siquiera el contenido de estos trabajos (a los que he dedicado un curso de Doctorado y de los que en nuestro I. C. E. nos ocupamos en el cuadro de nuestros Programas de Investigación sobre Desarrollo lingüístico de los niños de 3 a 13 años, y de Creatividad en el área del Lenguaje). Indico tan sólo que Bernstein ofrece una nueva clasificación de los niveles lingüísticos, que ha ido tomando diversas acuñaciones conceptuales y lingüísticas, pero que suponen la oposición entre un lenguaje de clase social media-alta y una clase media-baja, y baja totalmente; no es muy distinto del concepto tradicional de lengua culta y lengua vulgar. Para Bernstein hay un aprendizaje de la socialización, es decir, una formación del niño en un contexto social, y si en ese contexto la lengua, limitada en su riqueza y

creatividad, limita el análisis de la realidad y la formación del mundo conceptual, el niño tiene una clara limitación personal y de convivencia en unidades sociales superiores. Claramente vemos las implicaciones pedagógicas de este concepto del valor nacional de la lengua. Ello obliga en la formación del profesor a un conocimiento minuciosamente científico de las diferencias dialectales con que se encuentra, a una diferenciación de lo que es aceptable y no, a una moderación de sus exigencias normativas para no crear lo que constituyen barreras lingüísticas. Esto aparece también en la tradición del ideal de lenguaje: el acercamiento al lenguaje popular por parte de los escritores; la norma, tan difícil de matizar, "escribo como hablo"; la incorporación de formas dialectales al léxico literario por Unamuno, Azorín, Miró, Dámaso Alonso... Una sensibilidad unida a un saber es lo que en este caso puede contribuir a la fuerza nacionalizadora de una lengua, fuerte en su unidad, rica en su variedad. El obstáculo de las barreras lingüísticas ha sido objeto de mucha atención en la pedagogía lingüística más avanzada socialmente de Francia; en un reciente seminario sobre Didáctica del Español, celebrado en el CENIDE, tuvimos ocasión de discutir ampliamente estas cuestiones. Conviene matizar exactamente en las evaluaciones los grados de

R. MENENDEZ PIDAL
BUSTO DE VICTORIO MACHO



formalización y de codificación, y sus correlaciones con los de los otros lenguajes de la cultura, para no establecer unas discriminaciones basadas en el uso del lenguaje sin una acción compensatoria eficaz.

Queda una última precisión, difícil y que no podrá ser aquí más que aludida. Me refiero a la existencia en una comunidad nacional formalizada por un Estado de lenguas afines en historia y estructura o muy diferentes. Es el caso de España. La lengua oficial no es en todas partes la materna, y las lenguas maternas que llamamos, por llamar, vernáculos tienen grados distintos de unidad de codificación y de vigencia. Los problemas de bilingüismos, de lenguas de contacto, tienen siempre una carga afectiva y de raíz histórica que pueden desviar los planteamientos reales. Por otra parte la extensión del castellano, la castellanización de las zonas de lenguas "vernáculos", más o menos intensa, y la necesidad de los nacidos en esas regiones, de hablar una lengua de comunicación nacional y universal, imponen una actitud de cuidado y respeto. En este momento varios Institutos de Ciencias de la Educación realizan estudios sobre los problemas de bilingüismo, y de ellos esperamos muchas luces sobre este problema. Pero en el profesor de lengua, el conocimiento, dentro de lo posible, de las lenguas de nues-

tra nación, y el amor a ellas, es absolutamente preciso.

Importancia de la Didáctica de la Lengua.

En la sección primera de este trabajo nos hemos referido a la importancia de la lengua nacional y de cómo cada afirmación de su trascendencia va acompañada de una concepción de su aprendizaje y su enseñanza. Ahora tenemos que plantear el problema desde otra perspectiva, empezando por una cuestión general.

Hemos visto como hay, desde el surgimiento del humanismo, una afirmación del valor de la lengua como ente natural. Ahora bien, si el lenguaje opera en toda relación humana, en el tipo de relación, de situación comunicativa, que es la educación, es fundamental. Sobre esto se ha escrito tanto que, como dice Werner Loch, en un trabajo (que, por otra parte, resulta algo desilusionador), se ha impedido un análisis riguroso de la función del lenguaje en la educación, de una teoría didáctica del lenguaje. En este caso, como en tantos otros, se ha operado con los conocimientos lingüísticos por parte de los pedagogos con cierta insuficiencia, así como los lingüistas han actuado semejantemente con los conocimientos didácticos. La situación es semejante a la planteada en las relaciones de psicología y la lingüística, hasta la creación, todavía

muy en sus comienzos, de la psicolingüística, ha habido falta de acorde.

En la teoría didáctica del lenguaje ha habido ciertos acercamientos. Como ejemplo de las discordancias entre enseñanza, y teoría y práctica de la lingüística, podemos citar el desarrollo de la enseñanza programada, basada en unas teorías del comportamiento verbal de Skinner que fueron duramente combatidas por Chomsky, precisamente en uno de sus primeros trabajos. Hay demasiada preocupación en varios sectores de la didáctica sobre la "gran novedad" que es el estructuralismo, ignorando la etapa posterior, más actual (sin que signifique aceptarla), que es la lingüística aplicada a la enseñanza. Incluso el citado trabajo de Werner Loch en el importante "Manual de Ideas Pedagógicas Fundamentales" aparece muy limitado en la información lingüística. Hay una problemática del comportamiento verbal que está más o menos aludida en las metodologías de la interacción alumno-profesor (sobre todo en la microenseñanza), en los intentos de definir qué es el lenguaje de la educación, o en análisis, realizados sobre todo en Francia, del discurso educativo, dentro de la tendencia del "análisis de discurso", etc. (4).

Ciertamente que, como resume Loch, se han discutido problemas en la entidad

lingüística de la relación pedagógica. Y en algunos de los libros y trabajos publicados se ha hecho ver —por ejemplo, en el bello libro de Bollnow— como al mismo tiempo que se ha afirmado el carácter verbal de la relación pedagógica, se habla —desde Comenius, pero también en Vives— de “verbalismo”, expresión que se ha convertido con la obra acuñación de “Libresco”, en términos críticos de una educación que, precisamente, degradó el lenguaje en sus funciones más auténticas, las del encuentro con la realidad. Pero el hecho de que en la misma época se haya afirmado el valor del diálogo como género, no sólo como vehículo de contenidos, sino como forma ejemplar de relación humana, indica cuan matizadamente se debe hablar de esta cuestión.

Esto nos lleva a otro tipo de matización. Se ha desarrollado la idea de didácticas no verbales, e incluso en algunas nuevas actitudes de Piaget se ha disminuido el papel del lenguaje en la maduración intelectual. Precisamente la articulación del lenguaje y la pedagogía debe basarse en un concepto raíz, el de comunicación, esencia humana y del que la comunicación pedagógica no es sino un esquema reducido de la comunicación educativa que es esencial también al hombre. La vida del hombre, animal enfermo, exige la comunicación

con el otro; ya nos hemos referido a esto. El hombre, por otra parte, crea signos que se constituyen naturalmente en sistemas. El conjunto de las señales, signos y símbolos que el niño aprende por impregnación, más que por herencia, se articulan en sistemas, e incluso el lenguaje, que desde Saussure se había definido como un sistema en el que todo está en apoyo mutuo (un système ou tout se tient) se ve hoy como un sistema de sistemas. La didáctica no es sino una selección, intensificación y modelaje de ello.

En la lingüística y en la teoría del lenguaje se ha desarrollado, desde ángulos muy distintos, la concepción funcional del lenguaje. La educación es ante todo actividad, funcionamiento del ser. Lo que debemos afirmar es la esencia natural de la educación (y aquí quizás algunos, como González Álvarez o Redondo, no estén muy conformes). No es posible el hombre sin la lengua, y la lengua es organización desde que surge.

Karl Bühler fue el primero que habló de funciones del lenguaje. Primero consideró tres y las llamó “manifestación”, “repercusión” y “representación”. Después prefirió los términos de “expresión”, “repercusión” y “apelación”. Independientemente, en el desarrollo de la teoría de los signos, de la semiótica, Charles Morris

habló de las funciones de los signos. No podemos sino referirnos al hecho de que Loch, precisamente, ha basado en Morris su teoría de las funciones pedagógicas de la palabra. El lenguaje en la educación tiene una función operativa, una función instructiva, una función comunicativa, y una función emancipatoria. En la primera la reproducción de un objeto cultural mediante el lenguaje es lo esencial; en la segunda, el lenguaje se funde en el proceso de aprendizaje y enseñanza; la función comunicativa se da en la interacción fáctica del enseñante y el enseñando; por último una función didáctica de la palabra consiste, no en presentar unas estructuras verbales acuñadas, fijas, como en la publicidad, propaganda, o el aprendizaje repetitivo, sino para crear la propia capacidad de dominar el mundo mediante la palabra propia; es la función emancipatoria. No puedo resumir el amplio y denso desarrollo de Loch, sino dejar constancia de este trabajo, que es, por otra parte, limitado (5).

En un trabajo anterior, aún inédito, y en cursos de didáctica lingüística, había propuesto aplicar el esquema, ya tan conocido de Jakobson, al tipo de comunicación educativa. Ni Redondo ni Aranguren han tenido en cuenta este esquema. Es el siguiente:

Emissor—Mensaje—Perceptor

Se trata del esquema clásico de la comunicación. Jakobson dice que este esquema da origen a varias funciones. El remitente manda un mensaje al destinatario, para que este mensaje sea operante requiere un contexto al que haga referencia que es poseído total o parcialmente y que es verbal y verbalizable. El mensaje requiere un código común en todo o en parte al emisor y al destinatario, y el acto de emisión supone un contacto, un canal físico y una conexión. Cada uno de estos elementos da lugar, cuando es el punto de observación, a funciones varias.

El esquema se ha transformado así:



La función del emisor es ante todo una función "expresiva". En el mensaje con intencionalidad educativa, puede estar más o menos presente. También es llamada la función "emotiva", entrarían aquí los elementos de gestualidad, de entonación del discurso (tan importante en la palabra del profesor), en general la corporalidad (tendría su aplicación a la tipología de profesores). La función de referencia al contexto es la función *referencial*, la *designativa*, o en cierto modo la función *ins-*

tructiva. Aquí el lenguaje debe operar formando modelos representativos de la realidad, pero ha de apoyarse en el *código*, la referencia al código es la función metalingüística. Digamos que el código en educación ha de salir precisamente de esa función referencial. Quedan dos funciones: la función *conativa*, *persuasiva*, esencial en educación, y la función *fática*, que mantiene el circuito de la comunicación en tensión. Sería la función didáctica de mantener el interés y la atención.

Reconozco lo elemental de esta aplicación. Pero creo que basta con lo dicho para afirmar el componente verbal de la relación pedagógica no como algo supuesto, con lo que se quita posibilidad de análisis, sino como una variable que tiene que ser medida y ordenada en cada acto didáctico.

La importancia de la didáctica de la lengua se deduce de esto, en que el profesor tiene que ser educado en el dominio de todas las funciones del lenguaje, de la comunicación, sea personal o sea instrumental.

La educación como hablante de la propia lengua tiene que ser, de un lado creadora, expresiva, poética, pero también con precisión referencial y con una sólida atención al código. En esto tenemos que decir (aunque se trate en otra parte de este número) que, precisamente,

una de las dificultades de la didáctica de la lengua en el momento presente, es la aparente multiplicidad de "códigos gramaticales", o mejor dicho, de terminologías. Aquí sí hay el peligro del verbalismo, y para éllo hay que partir de algunos principios esenciales (6).

Un principio esencial, radicado en lo que antes hemos visto en una perspectiva histórica es la creatividad nativa del lenguaje en el hombre, su radical hominidad. Justamente en la última teoría lingüística, la de Noam Chomsky, este lingüista vuelve a las teorías innatistas del lenguaje, afirmadas desde Descartes, y que, quizás, con aspectos distintos, está en el idealismo alemán, y en la gran plenitud del Romanticismo, con Humboldt. El niño no adquiere el lenguaje por un proceso de aprendizajes, reforzamientos, mediaciones, etcétera (de ahí la enemiga de Chomsky contra toda la lingüística conductista y la pedagogía de ella derivada), sino por desarrollo de un "ingenio de adquisición del lenguaje" que se muestra como existente desde sus primeras expresiones idiomáticas.

Tenemos que decir que justamente la concepción del lenguaje en la escuela hispánica de filología es esta concepción creadora, viva y que se desarrolla mediante una colaboración, un ofrecimiento por parte del profe-

sor. Esto, por otros caminos es la esencia de la creatividad. Recuerdo como en las emocionadas conversaciones con el P. Faure, con ocasión del inolvidable Seminario que dirigió en nuestro I. C. E., le hablé de como la concepción del lenguaje desarrollada en nuestra escuela hispánica coincidía con su emancipatoria pedagogía.

Por ello hay que afirmar que entre los objetivos de la didáctica de la lengua debe estar la creación, el desarrollo libre de la expresión, más que el amaestramiento en "habilidades" y "destrezas" terminología conductista aplicada sin analizar, a veces lo que quiere decir. Ya Humboldt dijo "en el alma no puede existir nada que no se haya producido por su propia actividad y el comprender y el hablar no son más que resultados diferentes de la misma capacidad del habla".

El lenguaje debe ser contemplado en su creación. Y justamente la enorme importancia que en los últimos diez años ha tomado la "lingüística infantil" o "lingüística genética", ha sido, en mucho, debido al impulso dado por los lingüistas de la escuela generativista transformacional. Pero es importante decir que el análisis del mensaje infantil supone ya, desde las primeras combinaciones de unidades fónicas, un sistema, un sistema fonológico, pero también un ciclosistema gramá-

tical, una gramática mínima compuesta de dos clases, la clase "cerrada" y la clase "abierta". En la etapa del estudio del lenguaje infantil dominada por la psicología, lo esencial era el establecimiento del corpus de vocabulario, y hemos de decir que no hay mucho que hacer en este terreno. Pero últimamente dominan los estudios de adquisición sintáctica del lenguaje. Ciertamente los problemas de la gramática del lenguaje infantil no han hecho sino plantearse.

Pero no querríamos que se viera un excesivo innatismo y, por tanto, una negación de la didáctica, tal como en el idealismo pedagógico, derivado en suma del idealismo alemán, se desarrolló sobre todo en Italia. Es esencial en Chomsky distinguir entre la "competencia" del hablante, es decir, el conocimiento implícito del lenguaje y su "actuación" (performance). Chomsky habla precisamente del desarrollo y apoyo al desarrollo de la "actuación" pero sin olvidar que el lenguaje del niño tiende a ser gramaticalmente desde su primera expresión. Sucede que hay que partir del tipo de oraciones mínimas, nucleares, y sobre ellas desarrollar en la didáctica las reglas de transformación, apoyándose también en una adquisición del vocabulario. En este aspecto, sin embargo, la actividad creativa, el apoyo al desarrollo interno

debe ser fundamental. Y sin una adecuada didáctica lingüística el análisis de la realidad será imperfecto y las funciones referenciales del lenguaje, la función intelectual en suma no madurará (7)

Gran parte de las investigaciones de Chomsky y de sus textos están dedicados precisamente a la adquisición del lenguaje. Este problema es uno de los dos que considera fundamental, el otro es el de la construcción de la gramática. Si leemos los numerosos textos de Chomsky relativos al aprendizaje del lenguaje, observamos como se reconoce un esfuerzo, una actividad que de un lado sale del "emisor del mensaje", pero que recibe una corrección, tanto por parte del interlocutor, o —añadamos— por parte de la "información no analizada" (el niño recibe con distintos grados los estímulos confusos de las conversaciones de los mayores, y también, hoy día, de la lluvia de palabras de las radios o televisiones abiertas sin control en tantos hogares). En ese esfuerzo, el niño construye y expresa, o "aduce", unas unidades a las que cree Chomsky que se pueden atribuir ya unas descripciones. El aprendiz realiza conatos (y no hay que olvidar que en una comunicación continua la corrección cibernética es esencial). Por ello en una didáctica basada en la comunicación el concepto de cibernética es esencial.

El mismo Chomsky dice: "Es obvio que para construir una teoría del aprendizaje del lenguaje sería necesario arrostrar otras varias cuestiones muy serias que implicarían, por ejemplo, el desarrollo gradual de una hipótesis apropiada, la simplificación de la técnica para hablar, una hipótesis compatible y el acrecentamiento continuo de la destreza y conocimiento lingüístico y la profundización del análisis de la estructura lingüística. "La didáctica tiene que transformar estos deseos en un sistema de objetivos programados con una observación rigurosa de la progresión y unos instrumentos de evaluación. Por otra parte, aunque Chomsky ha insistido en su crítica de las teorías del esfuerzo y la recompensa de Skinner, no deja de aceptar con reservas las ideas de Qune sobre la corroboración por la aceptación social del esfuerzo del aprendiz. Esto, sin embargo, forma parte de la dinámica discrónica del lenguaje, y ya hemos visto en la sección la importancia de elementos como el "ideal de lengua", "la observación del lenguaje", etc.

Por ello también en la didáctica del lenguaje debe precisarse, en una perspectiva nueva, una metodología del aprendizaje en que cada divergencia del modelo, o del código, sea analizada como un fenómeno, como un tipo de "actuación" que corresponde a una estructu-

ra profunda que ha rehecho el código según unas reglas libres. Hace años indiqué que todo "error" de lenguaje es un "fenómeno" de lenguaje, y en la sección primera me he referido al hecho de que muchos "vulgarismos" no son sino arcaísmos, formas de codificación que han quedado sin variar por razones sociales, históricas, etcétera. Una didáctica del lenguaje tiene que conjugar la libertad creadora con la ordenación según reglas que inicialmente existen en la "competencia", en la "estructura profunda" y no en "la superficial". Y justamente la observación del desarrollo del lenguaje en el niño, dice Chomsky, es de la mayor importancia. Los estudios sobre adquisición del lenguaje pueden arrojar mucha luz en una gran variedad de problemas médicos y educativos. Por otra parte Chomsky y los investigadores de su tendencia han mostrado como la "competencia" del niño puede ser muy superior a su "ejecución". Sólo por una adecuada didáctica del lenguaje puede madurar esa libertad.

Aun en concepciones tradicionalmente más rígidas podemos encontrar el papel de la libertad. Maurice Des-saintes ha distinguido tres objetivos en la enseñanza de la lengua: el dominio del automatismo, el dominio de la elección y el dominio del análisis. Queda por determinar cómo en cada acto de comunicación didáctica se

armonizan operativamente estos objetivos (8).

Conclusiones.

Si en la sección primera de este trabajo hemos diseñado la importancia histórica de la didáctica de la lengua, en la sección segunda hemos mostrado las implicaciones múltiples que supone el conocimiento del lenguaje y la acción sobre el lenguaje del niño en el profesor, sobre todo en la etapa de la Enseñanza General Básica. La didáctica de la lengua opera sobre la adquisición y desarrollo del elemento esencial en la comunicación del ser humano con la realidad y con los demás hombres. Una didáctica de la lengua supone una didáctica general; y una teoría sobre la adquisición del lenguaje es fundamental para una teoría del aprendizaje. El que se acepte una concepción conductista del lenguaje o una concepción generativista y transformacional, es algo más que aceptar una descripción de la lengua o su fijación en un esquema de gramática, supone la aceptación de una actitud ante la educación. Hoy la lingüística se ha transformado en un saber central, presente en todas las demás humanidades, en todas las ciencias del hombre, y de ellas sobre todo en la ciencia o en las ciencias de la educación.

Esto nos hace afirmar la

importancia de la didáctica de la lengua, basada en un saber lingüístico riguroso para la formación de los profesores de todos los niveles. Nada más importante que un saber preciso de lingüística genética para quienes hayan de dedicar sus esfuerzos a la etapa pre-escolar y a los primeros grados.

Pero por eso mismo, y en este momento en que inquieta la estructura de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (sueño viejo en los que fuimos viejos normalistas), hay

que afirmar, sin arrimar ascuas a nuestras sardinas, la enorme importancia que las materias lingüísticas —en el sentido amplio, desde la fonética a la estilística— deben tener en los curriculum, en las actividades, y sobre todo en la concepción de la formación de los estudiantes de ciencias de la educación.

El lenguaje es don histórico del Señor, asciende a él en belleza y, si se puede, en oraciones; se derrama sobre el mundo ordenándolo en verdad y ritmo; enlaza a los hombres y es camino para el

descubrimiento del propio ser. Pero también se degrada en el grito, el rugido animal, nacido del odio; se fosiliza en su aislamiento de la realidad, y miente la realidad en el verbalismo, en la mentira, en la publicidad; rompe la riqueza del hombre y lo hace unidimensional, alienado; impide la libertad y el desarrollo del saber. Y ciñéndose a diferencias (los "siboleths") puede ser causa de muerte asesina. Todo esto es el lenguaje. ¿Dudará alguien del tremendo papel de los modos de su enseñanza?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Indico sólo lo esencial de la bibliografía consultada. Propongo algunas lecturas para ampliación de lo expuesto.

(1) *El problema de la esencia humana del lenguaje y de las relaciones del lenguaje con las distintas estructuras sociales, especialmente con la nación, se presenta en Europa de manera distinta. Para el fundamento histórico (importante en la didáctica para la globalización de cuestiones) véase en general: Walter von Wartburg, Problemas y métodos de la Lingüística, trad. de Dámaso Alonso y Emilio Lorenzo. Para el español Rafael Lapasa Historia de la Lengua Española (varias ediciones). La idea de vínculo de lengua y nación tiene dos aspectos. Para la exaltación de las lenguas en el Renacimiento, por razones políticas v. un buen resumen en L. Kukenheim, Contributions à l'Histoire de la grammaire italienne, espagnole et française à l'époque de la Renaissance; especialmente el cap. V. Puede leerse Las Apologías de la Lengua Castellana en el siglo de oro, por J. Francisco Pastor. Madrid, 1929 (libro raro ya, hay que verlo en bibliotecas). Antología de Elogios de la Lengua Española, por Germán Bleiberg. Madrid, 1951. La idea romántica de lengua como esencia y vínculo de la comunidad derivada de Humboldt, puede verse en resumen en lordu Jordan, Lingüística Románica. Evolución, Corrientes, Métodos. Elaboración parcial y notas de M. Alvar. Madrid, 1967. La aplicación a problemas de formación del hombre se desarrolló sobre todo en la escuela humboldtiana de Alemania, en donde desde el siglo XVII se afirma el alemán como vínculo de un pueblo, dividido y fraccionado. El principal representante es L. Weisgerber, que desarrolla la*

idea de la "forma interior" y la aplica a la educación: v. Muttersprache und Geistbildung ("Lengua Materna y Formación Espiritual"), 1929; posteriormente, y en otras circunstancias, se renueva esta dirección. Para el reflejo en la didáctica: Hans Dieter Erlingen, Sprachwissenschaft und Schulgrammatik. Düsseldorf, 1971 ("Ciencia del Lenguaje y Gramática Escolar"). Sería interesante trazar una historia semejante para España, cuya tradición gramatical tanto apoyo y tanto valor ha tenido en y para la ciencia del lenguaje.

Los problemas del plurilingüismo o el bilingüismo han dado origen a una copiosísima bibliografía, sobre todo en los últimos años. V. Studies in Multilingualism, ed. por N. Anderson, Leyden, 1969. Lenguaje, Use and Social Change, Londres, 1971 (aunque se refiere esencialmente a África hay estudios generales). Bibliografía fundamental que recoge la anterior, sobre todo en el dominio didáctico, en L. Balkan, Les effets du bilinguisme français anglais sur les aptitudes intellectuelles, Bruxelles, 1970; Le Bilinguisme. Essai de definitioner Guide Bibliographique, Louvain, 1968.

Por otra parte hay una nueva problemática de la extensión mundial de las lenguas europeas, tema tratado en Language, Use., citado arriba. No deja de suscitar cuestiones políticas el concepto de la francofonía, que ha hecho resucitar las antiguas ideas renacentistas y barrocas, sobre todo del XVIII, de la universalidad de la lengua francesa. V. A. Viatte La Francophonie, Paris, 1969. Jacques Duron, Langue Française, Langue Humaine, Paris, 1963.

(2) *Los estudios de Whorf (cuya hipótesis está muy discutida) pueden leerse en Benjamin Lee Whorf, Lenguaje, Pensamiento y Realidad, Barcelona, 1971. Crítica y precisiones en Ch. Mounin, Problemas Teóricos de la Traducción. Sobre el problema del "lenguaje europeo", me ocupé en mi ponencia al Simposio de la Campaña Cívica Europea, Málaga, 1971.*

(3) *Sobre los principios y métodos de Bernstein preparo un trabajo de conjunto. De sus numerosos trabajos citaré sólo el fundamental de 1961, Social Class and Linguistic Development; a theory of social Learning. New York. Discusiones posteriores en Denis Lawton Social Class, Language, 1959, 35, 26-58, y se ha reimpresso muchas veces. El I. C. E. de Murcia ha realizado una traducción como documento de trabajo para nuestros Seminarios.*

(4) *Muchos trabajos sobre el lenguaje de la educación no son sino intentos de fundamentar el aspecto lógico. Así Israel Scheffler, El lenguaje de la Educación, Buenos Aires, 1970; George F. Keller, La lógica y el lenguaje en la educación; B. Othanel Smith y Robert H. Ennis, Lenguaje y Conceptos en la Educación, Buenos Aires, 1971.*

(5) *Para el problema en Francia, muy ligado con la crisis de la educación, Linguistique et Pedagogie, por varios autores, edit. por Jean Dubois y Joseph Sumbs, Paris, 1970 (núm. 5 de Langue Française); de Karl Bühler se puede leer Teoría del Lenguaje. Trad. de Julián Marias, Madrid, 1971. R. Jakobson expone su esquema en Essais de Linguistique General, Paris, 1963.*

(6) *De Noam Chomsky el libro esencial es Aspectos de la Teoría de la Sintaxis. Madrid, 1970. Introducción, versión, notas y apéndice de C. P. Otero.*

(7) *La lingüística infantil, o lingüística genética ha tenido y tiene en estos momentos un desarrollo impresionante. La primera parte del Proyecto de Investigación del I. C. E. ha reunido una copiosa bibliografía. Preparo un estudio de conjunto informativo para la "Revista de Educación". Acaba de aparecer de Giuseppe Francesca, El lenguaje Infantil, Barcelona, 1972, que ya está retrasado.*

(8) *Maurice Dessaintes, Recherche Linguistique et enseignement, Gembloux, Bélgica, 1971.*

Aparte de esto se pueden obtener ideas precisas sobre los problemas de lenguaje en las siguientes obras: Bertil Malmberg, Los nuevos caminos de la lingüística, Siglo XXI, Barcelona, 1969. Del mismo, La Lengua y el Hombre, Madrid, 1966. Walter Porzing, El mundo maravilloso del lenguaje, Gredos, 1969.

Charles F. Hocket, Curso de Lingüística Moderna. Manuales Eudeba.

RODOPAL

EL PLASTICO DE BELLOS COLORES PARA INFINITAS APLICACIONES EN LOS COLEGIOS

Para recortar, pegar
escribir, pintar, borrar,
proteger, etc. etc. . . .

En planchas de 1000×700 mm.
y espesores de 0,1 a 1,5 mm.

Incoloro (cristal) y colores trans-
parentes y opacos.

Y además, acetato, plexiglas
Fantasit, styropor, etc. etc.

Solicite muestras, sin compromiso alguno

RESOPAL, S. A.

ALMACENES
Cardenal Cisneros, 47 257 29 42
Gonzato de Córdoba, 13 257 66 35
DIRECCION Y ADMINISTRACION
Plaza de Cronos, 7 204 68 41

MADRID

AVISO PUBLICITARIO



Para la publicidad en
la revista "VIDA ESCOLAR"
dirigirse a
Servicio de Publicaciones del
Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria
Madrid-3
Telfn. 4 49 77 00



PROGRAMACION DE LAS ACTIVIDADES LINGÜISTICAS

"Al abordar el estudio de la programación nos enfrentamos con uno de los elementos decisivos de la reforma educativa".

A. GALINO

INTRODUCCION

En el marco de la personalización educativa la programación y la evaluación aparecen como pilares de la actual reforma educativa para intentar salvar el sistema educativo de la esclerosis y falta de coordinación que lo atenazaba mermando ostensiblemente su eficacia. La programación se ha convertido, de tal suerte, en una de las tareas principales del profesorado. De ella, de su adecuado planteamiento, va a depender en gran parte el éxito del quehacer educativo.

De aquí, que convenga saber, primero, qué entendemos por programación, y segundo, exponer los criterios que justifican su necesidad y determinan su posibilidad y límites. Ello nos ayudará a abordar sin ambages la programación de las actividades lingüísticas conscientes de su necesidad por un lado, y de los riesgos que la improvisación de tal actividad acarrearía, por otro.

¿QUE ES LA PROGRAMACION?

"La programación es un proyecto de actividades a realizar por los alumnos para la consecución de unos determinados objetivos" (1), y con mayor precisión "La programación constituye un proceso que coordina fines y medios.

(1) Del Río Sadornil y A. Ramos. "La dinámica de la programación en una institución de E. G. B.", en *Revista Bordón*. Números 174-175, octubre-noviembre. Madrid, 1970. Págs. 306.

Por M.^a Isabel Alvarez Alvarez
Licenciada en Pedagogía

Por su carácter de proceso, asegura, por un lado, la unidad, y por otro, la movilidad, haciendo posible las adaptaciones sin perder de vista la integridad y convergencia de un sistema" (2). *Unidad y movilidad* son las dos notas que han de caracterizar la programación de las actividades lingüísticas.

PRESUPUESTOS DE LA PROGRAMACION

Tres son los presupuestos que han de presidir todo proyecto de actividades:

1. Tomar como punto de referencia los fines educativos concretados en los objetivos formales.
2. Tomar como punto de partida las necesidades psicosociales de los individuos para los que se efectúa el proyecto.
3. Adecuarse a la estructura noética de los contenidos.

LA PROGRAMACION COMO PROYECTO EXPERIMENTAL: NECESIDAD Y RIESGOS

Nadie duda hoy de la necesidad de incardinar en los tres principios antes expuestos la acción educativa. El segundo de estos prin-

(2) Galino Carrillo, M. A. "Concepto actual de programación" en *Revista Educación*, números 207-208, enero-abril. Madrid, 1970. Página 8.



REVISTA DE EDUCACION

En este número:

CONCEPTO ACTUAL DE PROGRAMACION,
por Angeles Galino Carrillo

ELABORACION Y REVISION DE PLANES Y PROGRAMAS

TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION,
por Victor Garcia Hoz

cipios sería suficiente para rechazar toda enseñanza, programada únicamente en función de ese alumno medio inexistente fruto de meras abstracciones estadísticas.

Mas, si queda claro que la programación ha de realizarse desde la realidad concreta del centro educativo, hemos de tener en cuenta que "La programación ha sido y es, todavía, tratada por tanteos; no existen esquemas o conceptos que tengan conexión entre sí y puedan formar una ciencia del programa. Se nos hacen necesarios unos criterios básicos que guíen tanto la *investigación* como la *misma elaboración* de los programas (3).

El enfoque de la programación como proyecto experimental, unido a la improvisación que en muchos centros ha presidido el intento de programación —sin duda movidos por un loable afán innovador— urge que revisemos y tengamos presentes los profundos motivos que exigen afrontar con seriedad la programación y no olvidemos, por otra parte, los riesgos que pueden afectarla cuando se olvidan los principios anteriormente señalados.

(3) Galino, A., artículo citado. Pág. 7.

Motivos que exigen una programación desde la realidad educativa del Centro.

1.º Es necesaria la programación si queremos personalizar la enseñanza. Las dificultades, necesidades y recursos de un alumno no pueden preverse en un esquema referencial único y lejano a su realidad.

2.º Es necesaria la programación si queremos aumentar la exigua eficacia de la institución educativa. Y no hay mejor camino para mermar la eficacia de una institución, la que fuere, que diluir responsabilidades. Solamente cuando en un margen de libertad el centro se responsabilice de su misión, podrá conseguir que este individuo, uno y singular, integre, ordene y funcionalice los influjos de una sociedad dinámica y contradictoria.

3.º "Cada centro ha de tener su estilo propio, su peculiar manera de hacer" (4). En tanto en cuanto la programación lleva ínsito un método, ésta es necesaria. Uno de los tópicos más frecuentes ha sido el de la generalización del método. Es algo así como pretender que todos los alumnos caminen con los mismos zapatos dejando las mismas huellas.

4.º Individualizar la enseñanza implica una evaluación o diagnóstico continuado de la manera de integrarse cada alumno en el proceso de aprendizaje, como punto de partida para atender las diferencias individuales. Ello exige una programación que inserte los resultados de esta evaluación continuada.

Riesgos de una programación improvisada.

1.º Ceguera teleológica que impide ver la programación como proceso que coordina fines y medios.

2.º Falta de una estructuración lógica de

(4) Ver "Nuevas orientaciones pedagógicas. Segunda etapa de E. G. B." en *Vida Escolar*. Número 128-130. Abril-junio. Madrid, 1971. Pág. 7.

La BBC presenta el curso de inglés para el joven principiante

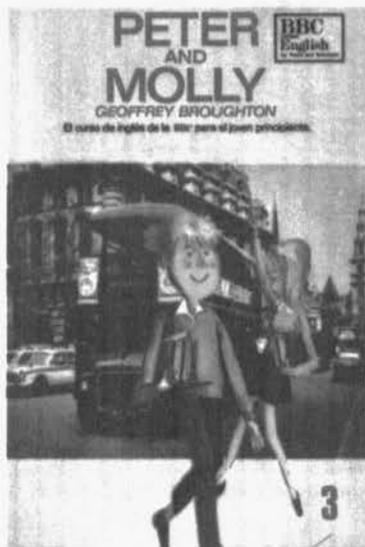
Texto oficial para la Enseñanza General Básica

Primera parte: 5.º y 6.º niveles
Segunda parte: 7.º nivel

(Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 7/11/71.)



que combina un sistema de enseñanza rigurosamente actual con una cordial comprensión del mundo juvenil.



LIBRO DE TEXTO



Primera parte, un tomo de 16x24 cm con 184 págs. a dos colores. Ptas. 98,—



Segunda parte, un tomo de 16x24 cm con 168 págs. a dos colores. Ptas. 95,—

Tercera parte, un tomo de 16x24 cm con 168 págs. a dos colores. Ptas. 110,—

GRABACIONES



Catorce discos de 17 cm a 45 rpm, con estuche Ptas. 2.500,—

Seis cassettes, con estuche Ptas. 2.860,—



De venta en las principales librerías y en



EDITORIAL ALHAMBRA, S. A.

Claudio Coello, 76. MADRID-1 Enrique Granados, 61. BARCELONA-8

Dr. Albiñana, 12. BILBAO-14

objetivos. Cuando esto ocurre se elimina la única posibilidad de conseguir la unidad y movilidad deseadas. Los objetivos se eligen entonces al azar y la programación se construye así, como un extraño rompecabezas en el que faltan o sobran piezas.

3.º Atomización de los contenidos, consecuencia del olvido de referencias unificadoras del proceso. "Es necesario presentar contenidos coherentes siguiendo los principios de concentración y esencialidad. Hay que tener en cuenta la necesidad psíquica de dominar conjuntos enteros que resulten significativos para el alumno" (5), ello evitará el pasar de esquemas rígidos e inamovibles a una tanto más peligrosa fragmentación y falta de conexión en la enseñanza.

PROGRAMACION LARGA Y PROGRAMACION CORTA

Conviene que diferenciamos previamente los dos tipos de programación existentes en función de la variable del tiempo.

En la programación larga se proyectarán actividades para un largo plazo, en general para todo el curso escolar, aunque también puede programarse para un trimestre.

La programación corta se refiere a un espacio de tiempo no superior a los ocho o quince días, y viene a ser (al menos en el primer ciclo de E. G. B.) la formulación, ahora detallada, de las actividades que de un modo más general se expresan en la programación larga. Especificará los medios, recogerá las iniciativas de los alumnos, tendrá en cuenta sus especiales capacidades e intereses y, de acuerdo con ellos, sugerirá otras actividades que hubiera sido imposible formular en la programación larga.

Conviene que quede bien claro que la programación corta sólo tiene sentido referida e integrada en la programación larga, que ase-

gura un proceso continuo de aprendizaje y evita las intermitencias y, en definitiva, el caos, a que se llegaría improvisando, ya semanal, ya quincenalmente, unas actividades inconexas en función de unos objetivos no estructurados y elegidos más o menos al azar.

ETAPAS EN LA PROGRAMACION DE LAS ACTIVIDADES LINGÜISTICAS

Los principios expuestos en el punto 2 circunscriben las siguientes etapas en la programación:

Estructuración lógica de los objetivos (6).

Formulación de los objetivos formales, específicos de la lengua española. (Forma de expresión verbal.)

Tomando como punto de partida los objetivos formales generales, se traducirán al campo lingüístico, concretándolos a cada uno de los sectores que lo componen: comprensión y expresión oral y escrita, vocabulario, Gramática y Normativa.

Las realizaciones que en este aspecto tenemos a nuestro alcance distan aún mucho de haber conseguido la traducción adecuada. En las Nuevas Orientaciones Pedagógicas han sido formulados estos objetivos que, si bien no tienen una correspondencia total con los objetivos formales generales, pueden servir de referencia unificadora a la hora de determinar los contenidos y estructurarlos en objetivos operacionales.

Determinación de los contenidos y formulación de los objetivos operacionales.

Una vez formulados los objetivos formales específicos en todos los sectores lingüísticos,

(6) Puede verse un estudio más amplio acerca de este punto en Alvarez Alvarez, M.ª Isabel "Programación de las actividades lingüísticas" en *Revista Bordón*, núm. 185-186, enero-febrero, 1972. Páginas 32-43. Reproducimos aquí únicamente el esquema y las definiciones que permitan comprender la terminología empleada.

(5) A. Galino, artículo citado, pág. 12.

deberán seleccionarse los contenidos lingüísticos que serán descritos en "unidades" que expresen comportamientos susceptibles de ser evaluados.

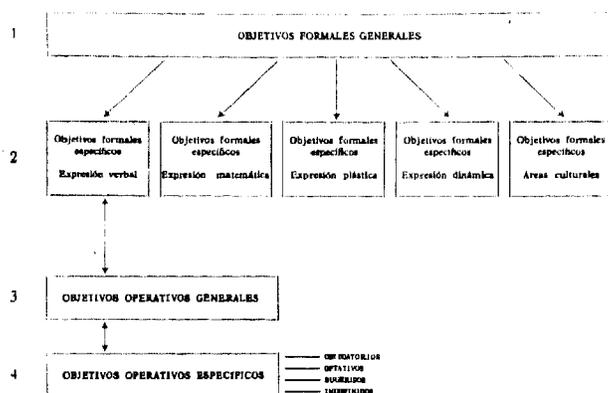
Estos contenidos han sido determinados y distribuidos en niveles en "Nuevas Orientaciones Pedagógicas", si bien, no han sido clasificados en los sectores lingüísticos correspondientes —comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral, expresión lectora—. La primera labor del profesor será, pues, la formulación en cada sector lingüístico y en cada nivel de los objetivos operacionales.

Esta clasificación es necesaria hacerla en

todos los niveles, y ello por dos razones: primero, porque cada uno de los sectores va a exigir medios didácticos distintos, y segundo, porque es necesario comprobar que los objetivos de un determinado sector cumplen el principio de secuencialidad, que evitará lagunas en el aprendizaje y asegurará la conexión entre las diversas actividades que integran el proceso que ha de abocar en la consecución del objetivo u objetivos formales específicos correspondientes.

Esta conexión se logrará partiendo de lo más general y próximo al objetivo formal, hasta lo más subordinado y particular que constituye el comienzo del proceso educativo.

Estructuración lógica de los objetivos



1. Llamamos *objetivos formales* a aquellos conocimientos, capacidades o aptitudes y actitudes que el alumno puede llegar a poseer a través de determinados comportamientos, fruto de una experiencia vivida y matizada por la realización de múltiples actividades. Son a su vez generales o comunes por ser los más genéricos o universales susceptibles de ser referencia unificadora de todos los campos de un plan de estudio. En esta primera categoría tendría cabida la taxonomía realizada por Bloom y colaboradores para los campos cognoscitivo y afectivo.

2. Los objetivos formales específicos son la "traducción" o adecuación de los objetivos formales generales a las características propias del campo de estudio al que se aplican.

En este nivel de aproximación quizá los trabajos más completos sean los de Leo Nedelski, que si bien están

referidos al campo de las ciencias, especialmente a la Física, han sido traducidos, siguiendo su esquema, a otros campos.

En el campo lingüístico los objetivos señalados por las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la E. G. B., tienen su cabida en la categoría de Objetivos Formales Específicos. Compruébese que se definen dichos objetivos en términos de conocimientos y capacidad (campo cognoscitivo) y actitud (campo afectivo).

3. Los objetivos operacionales son las "unidades resultantes de la transformación de los contenidos en metas susceptibles de ser evaluadas y controladas, entre las cuales debe haber una constante interrelación".

Estas unidades resultantes, debidamente jerarquizadas, en función de la estructura misma de la ciencia, por un lado y de los objetivos formales específicos, por otro, formarán "la red" en la que se insertarán las actividades para constituir así, un cendal de fina trama, en el que nada quede supeditado a la improvisación y todo quede abierto a las sugerencias, refuerzos y creatividad de profesores y alumnos.

El límite existente entre los objetivos operacionales y las actividades es impreciso. Yace en ellos el equívoco propio de todo lo que es término y extremo; pero lo que no hay duda es de que la enseñanza que responda a estos principios evitará las lagunas y el desorden para hacerse más gradual y lógica.

4. La clasificación de los objetivos operacionales vendría exigida por las diferentes capacidades y así como el nivel de conocimientos que los alumnos posean. (Ver estudio citado, pág. 42-43.)

Así, los objetivos de octavo a primer nivel se articularán en una "cadena" que puede ser más o menos larga, ya que un objetivo puede ser conseguido en tercero, quinto u octavo nivel, pongamos por caso; pero lo que de ninguna manera puede ocurrir es la pérdida de "eslabones" en el proceso que va desde el comienzo de la primera actividad hasta la consecución del objetivo...

La siguiente carta de despliegue de objetivos operacionales en el sector de la comprensión escrita servirá de ejemplo para comprobar ese principio que llamo de secuencialidad y que debe presidir la estructuración de los objetivos operacionales. Abarca únicamente de primero a sexto nivel. Deberá, no obstante, realizarse de primero a octavo nivel y en todos los sectores.

La clasificación en uno y otro nivel de estos objetivos es únicamente referencial. De ningún modo debe ser tomada como definitiva, pues sabemos que los límites de variabilidad dentro de un grupo homogéneo han de ser tenidos en cuenta en función de la capacidad mental, intereses y conocimientos previos.

Ordenación de los objetivos de un curso en función del tiempo.

Dada la estructura radial de la Lengua, la ordenación de los objetivos en secuencias temporales presenta dificultades específicas de este campo científico.

Hasta el momento actual, nuestros programas de Lengua española, que eran en realidad programas de Gramática española, habían eludido el problema al recurrir a una programación lineal. Hoy esto no es posible si tenemos en cuenta que el tratamiento didáctico de los distintos sectores lingüísticos —comprensión oral, escrita, etc.— impide ordenar los objetivos de estos sectores linealmente, pues sabemos que están de tal manera relacionados que los niveles de maduración en el aprendizaje se van consiguiendo, en procesos normales, simultáneamente.

Hemos de pensar, por otra parte, que los objetivos formulados para un curso van a exigir que el alumno viva a lo largo del año escolar una experiencia continuada formada por múltiples actividades de creciente dificultad que le permitan conseguir la meta señalada. De aquí que necesitemos: *a)*, ordenar cíclicamente los objetivos limitando espacios de tiempo, y *b)*, proyectar cíclica y gradualmente las actividades en los tiempos señalados.

Los apartados *a)* y *b)* constituirían dos nuevas etapas en la programación (7). En la programación referida a la primera etapa de E. G. B. habría que tener en cuenta la selección de los núcleos motivadores o núcleos de experiencia.

PROGRAMACION CORTA

La programación corta tiene por objeto adaptar la programación larga a los cambios exigidos por las variables que inciden en el proceso educativo.

En la programación corta se desciende al detalle: a este alumno, a estos medios concretos, métodos materiales, etc...

Se programarán actividades correspondientes a los objetivos optativos y sugeridos, así como las actividades de recuperación para aquellos alumnos que no hubieran conseguido los objetivos obligatorios.

Facilitamos a continuación unos esquemas de programación quincenal de 6.º curso de E. G. B. en los que podrán observarse la estructuración de los objetivos, así como los aspectos a que desciende la programación corta.

Repetimos que estos esquemas tienen validez únicamente como parte integrante de la programación larga, que previamente ha de estar realizada.

(7) El lector interesado en ellas podrá ver un modelo de programación cíclica en el que se desarrollan todas las etapas en: Alvarez, María I. Artículo citado. Pág. 53 y ss.

Niveles	CARTA DE DESPLIEGUE DE OBJETIVOS OPERACIONALES			LENGUAJE			COMPRESION ESCRITA	
	VI. 2A/2	VI. 2A/3	VI. 2A/4	VI. 2A/5	VI. 2A/6	VI. 2A/7	VI. 2A/8	
6.º	Comprender los distintos tipos de la comunicación escrita, familiar, administrativa, técnico, científico y artístico.	Interpretación de sentencias y giros lingüísticos.	Captar el sentido directo e implícito del texto: ideas principales y secundarias.	Utilización selectiva de los medios informativos.	Desarrollo de la actitud crítica ante lo leído (veracidad y autenticidad de la información recibida).	Sintetizar, analizar e interpretar textos propuestos, de progresiva dificultad. (Comentarios de textos)	Percepción de las formas lingüísticas que corresponden a cada nivel de la comunicación.	
5.º	V. 2A/2 Lectura comprensiva.	V. 2A/3 Interpretación de sentencias y giros lingüísticos.	V. 2A/4 Distinción del sentido directo e indirecto. Ideas principales y secundarias.	V. 2A/5 Utilización selectiva de los medios informativos.	V. 2A/6 Análisis y estimación crítica de la veracidad y autenticidad de lo leído.	V. 2A/7 Comprender exposiciones donde aparezcan relaciones de medio, fin, causa y efecto.		
4.º	IV. 2A/2 Comprensión de textos de hasta 200 palabras.	IV. 2A/3 Interpretación de proverbios y refranes.	IV. 2A/4 Distinguir la idea principal de la secundaria con alguna dificultad.	IV. 2A/5 Utilización de medios informativos con mayor dificultad.	IV. 2A/6 Estimación (no elemental) de la objetividad y veracidad de lo leído.	IV. 2A/7 Comprender exposiciones donde aparezcan relaciones de medio, fin, causa y efecto.		
3.º	III. 2A/1 Seguir instrucciones escritas relacionadas con normas de juego, reglamento.	III. 2A/2 Comprensión de textos de hasta 150 palabras.	III. 2A/3 Iniciación en los refranes. Distinguir entre hechos reales y opiniones.	III. 2A/4 Distinguir la idea principal de la secundaria.	III. 2A/5 Utilización de medios informativos: TBO, periódicos, revistas, en el quehacer escolar.	III. 2A/6 Comprender textos donde aparezcan matices de diferenciación y analogías.		
2.º	II. 2A/1 Interpretar órdenes escritas.	II. 2A/2 Lectura comprensiva de textos sencillos de 60 palabras.	II. 2A/3 Distinguir entre hechos reales y familias.	II. 2A/4 Distinguir las partes de un todo (descripción, por ejemplo, de un muñeco, cómo es, qué hace...).	II. 2A/5 Resolver problemas escolares a través de medios informativos.			
1.º	I. 2A/1 Responder a sencillas instrucciones escritas.	I. 2A/2 Lectura comprensiva de hasta 12 palabras y comprensión de palabras comunes.	I. 2A/3 Comprensión de cuentos sencillos.					

1. COMENTARIO DE TEXTO (8)

Objetivos Formales Generales	1) COMPRESION 1a) Traslación de una forma verbal a otra. 1b) Traslación de un nivel de abstracción a otro.	2) ANALISIS 2a) De elementos. 2b) De relaciones. 2c) De principios de organización.	3) SINTESIS
Objetivos Formales Específicos	CAPACIDAD para 1) Comprender textos propuestos.	CAPACIDAD para 2) Analizar textos propuestos.	CAPACIDAD para 3) Sintetizar textos propuestos.
Contenido Programático	Lecturas comentadas de textos literarios: Azorín, Ricardo León, García Lorca.		
Objetivos Operacionales	1) Leer el texto y comprender: a) Palabras y frases difíciles (acepciones específicas, imágenes, metáforas, etc. b) Las ideas y sus relaciones. c) Identificar la idea principal.	2) Analizar el texto: 2a) Las partes del texto. 2b) Sus relaciones. 2c) Finalidad e intencionalidad de cada una.	3) Síntesis: 3a) Refundición del texto. 3b) Indagación del título adecuado. 3c) Lectura expresiva.
Actividades	De gran grupo --grupo coloquial--, pequeño grupo e individuales. El número y tipo de actividades adecuadas a los objetivos ya estructurados estará en función de las características de los alumnos a los que la programación va dirigida. No obstante deben formularse actividades en función de ese nivel mínimo exigible a todos los alumnos, sean cuales fueren sus capacidades e intereses. Los objetivos sugeridos, optativos y libres, darán lugar a otra serie de actividades que atenderán las diferencias individuales mencionadas.		
Recursos didácticos	Se tendrán en cuenta: a) Las formas de presentación que motiven el aprendizaje y lo faciliten (sobre todo a aquellos alumnos con dificultades en el aprendizaje). b) Los recursos socializados: dinámica de grupo, entrevistas, etc. c) Los recursos audiovisuales: ambientales, técnicos... etc.		
Evaluación	Se formularán una serie de pruebas, cuando fuera necesario, que permitan comprobar la consecución de los objetivos operacionales propuestos. En caso contrario se preverán las claves para el control de actividades significativas de los logros perseguidos.		
Objetivos opcionales y sugeridos	Formulación de algunas actividades en función de capacidades e intereses diferenciados.		
Orientaciones para las actividades de recuperación	Decimos "orientaciones" porque no pueden de antemano saberse los fallos concretos de los alumnos, no obstante pueden señalarse las actividades más significativas.		

(8) Podrá verse un desarrollo práctico de este esquema a partir de los objetivos operacionales en: Noriega, J., "Comprensión lectora e interpretación de textos", en este mismo número.

2. REDACCION (9)

Objetivos Formales Generales	1) Traslación e interpretación.	2) Conocimiento de la terminología.	3) Conocimiento de principios y generalizaciones. 4) Producción de una comunicación.
Objetivos Formales Específicos	1) <i>Habilidad</i> para trasladar figuras de pensamiento al lenguaje corriente y <i>comprensión</i> de las opiniones en función del marco referencial expuesto.	2) Conocimiento del campo léxico sobre un tema dado.	3) Conocimiento de los principios que rigen en una descripción el desarrollo de una idea y <i>Capacidad</i> para generalizarlos (expresión descriptiva).
Contenido programático	Explicación del significado de un texto literario (Pío Baroja) y Composición de un tema descriptivo.		
Objetivos operacionales	1a) <i>Leer</i> las reflexiones sobre la comprensión del texto (imágenes, metáforas). 1b) <i>Comprender</i> el contexto referencial y 1c) <i>Deducir</i> lógicamente las opiniones.	2) Aplicar el campo léxico al uso del término preciso.	3a) Deducir siguiendo un guión dado los principios para desarrollar una idea. 3b) Hacer una descripción.
	3. GRAMATICA	4. LEXICO	5. NORMATIVA
Objetivos Formales Generales	Conocimiento de hechos específicos.	Conocimiento de la terminología.	Conocimiento de las convenciones.
Objetivos Formales Específicos	Conocimiento de los principios gramaticales en los que se integrará el uso lingüístico.	Conocimiento y uso de vocabularios específicos.	Conocimiento de las normas que regulan la ortografía.
Contenidos programáticos	Morfología del sustantivo.	La propiedad en el uso del vocabulario.	Normativa de la "B".
Objetivos operacionales	Clasificar los sustantivos según el criterio morfológico: género y número.	Integrar el campo léxico dado en la construcción de varias frases, utilizando el término preciso.	Deducir en varios ejemplos las reglas que regulan el uso de la "B". Aplicar varias normas a casos concretos.

(9) En los siguientes aspectos: Redacción, Gramática, Léxico, Normativa y Lenguaje y Pensamiento, se presenta el esquema de programación, referido únicamente a la estructuración de objetivos. A continuación de cada uno de ellos deberán formularse las *actividades* conducentes a los objetivos ya estructurados, los *recursos didácticos*, la *Evaluación* y los *objetivos opcionales* y *sugeridos* con sus correspondientes actividades y *las orientaciones para las actividades de recuperación*, tal como se expone en el esquema de programación del Comentario de Texto.

Objetivos Formales Generales	1) Interpretación y Extraprolación.	2A) Conocimiento de criterios. 2B) Evaluación.	3) Conocimiento de las formas y medios de tratar con hechos específicos: conocimiento de la metodología.
Objetivos Formales Específicos	Capacidad para entender la comunicación oral en función de la situación de los interlocutores. (Valoración del referente situacional.) (Comp. oral)	Capacidad para criticar y valorar el modo de expresión propio y ajeno (percepción de las formas lingüísticas que pertenecen a cada nivel de comunicación). (Comp. lect.)	Capacidad para exponer públicamente un tema de actualidad. (Exp. oral)
Contenido Programático	Significado del mensaje en función de la situación.	Características propias de los niveles: artístico, medio y vulgar.	Metodología de la expresión oral: El guión. Pronunciación, ritmo y entonación.
Objetivos Operacionales	Comprender y explicar el significado de un mismo texto que explique dos situaciones distintas. Inferir conclusiones en función de tales situaciones.	A) Conocer las características propias del nivel artístico, medio y vulgar. B) Identificar dichas características en varios ejemplos representativos.	Informarse sobre un tema en periódicos, revistas, etc. Realizar un guión según las explicaciones dadas. Exponer el tema teniendo en cuenta pronunciación, tono y ritmo.

(10) Bajo este título "Lenguaje y Pensamiento" se incluyen los objetivos formulados en "Nuevas Orientaciones. Segunda etapa de E. G. B.", en *Vida Escolar*, núm. 128-130, abril-junio, 1971. Pág. 13 y 14. Se han incluido en este esquema un objetivo de comprensión oral. Uno de comprensión lectora y otro de expresión oral, tal como vienen formulados en dichas Orientaciones, que se corresponden con el nivel de aproximación que nosotros llamamos Objetivos Formales Específicos.

Artistas españoles contemporáneos

TÍTULOS PUBLICADOS

- | | | |
|----------------------|----------------------|-------------------------|
| 1. Joaquín Rodrigo. | 11. Villaseñor. | 21. Chirino. |
| 2. Ortega Muñoz. | 12. Rivera. | 22. Dalí. |
| 3. Llorens Artigas. | 13. Barjola. | 23. Gaudí. |
| 4. Ataulfo Argenta. | 14. Julio González. | 24. Tapies. |
| 5. Eduardo Chillida. | 15. Pepi Sánchez. | 25. Antonio Fdez. Alba. |
| 6. Luis de Pablo. | 16. Tharrats. | 26. Benjamín Palencia. |
| 7. Victorio Macho. | 17. Oscar Domínguez. | 27. Amadeo Gabino. |
| 8. Pablo Serrano. | 18. Zabaleta. | 28. Fernando Higuera. |
| 9. Francisco Mateos. | 19. Failde. | 29. Fisac. |
| 10. Guinovart. | 20. Joan Miró. | 30. Antoni Cumella. |

Precio del ejemplar: 60 ptas. Suscripción por 10 números: 500 ptas.
Solicite los ejemplares o la suscripción al:

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



La comprensión oral en los niveles de desarrollo y utilización

2

Por Ginés García Martínez

Inspector Técnico de E. G. B.

Bajo el signo de la comunicación. El lenguaje. Amplitud de criterio.—Damos por sentado que el signo de la cultura y de la sociedad de nuestro tiempo es la **comunicación**. Y hemos de reconocer que, en el amplio abanico de medios expresivos —lenguajes— al servicio instrumental de esta comunicación, el lenguaje articulado constituye el básico, primordial y más generalizado **medio de comunicación social**.

El lenguaje articulado.—Doblemente articulado: unidades significantes mínimas o "monemas" y unidades mínimas distintivas sucesivas o "fonemas"— es materia muy compleja que abarca diferentes aspectos y una ejercitación multiforme. Avanzaremos mucho en el intento de delimitarlo, al decir que el lenguaje articulado tiende a resolver ese problema vital que es la comunicación interhumana.

Entre las conquistas de la

lingüística actual destaca la de haber distinguido o aislado diferentes funciones del lenguaje articulado (1). Y la función de comunicación ha sido seleccionada como la primaria y central. Esto es: la ciencia específica del lenguaje la ha escogido como su punto de vista específico —su "pertinencia"— para la descripción lingüística. ¿Pero es conveniente la reducción de materia tan compleja a tal especificidad, para quien milita o profesa no en el coto de la investigación, sino en el amplio campo abierto de la docencia no estrictamente universitaria?

(1) De Ferdinand de Saussure a Hjelmslev, después André Martinet... Vid. Mounin, Georges: *Claves para la lingüística*. Edit. Anagrama, Barcelona, 1970.

En Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos, Madrid:

Hjelmslev, Luis: *El Lenguaje*. Martinet, André: *El Lenguaje desde el punto de vista funcional*.

Martinet, André: *La Lingüística sincrónica (Estudios e investigaciones)*.

Y la nitida exposición sobre la lingüística moderna:

Manfred Bierwisch, *El estructuralismo. Historia, problema, métodos*. Barcelona, Tusquets Editor, 1971.

En la Educación General Básica —a la que ahora y aquí gozoso me remito— quizá no resulte beneficioso tocar la problemática de los distintos enfoques lingüísticos; tal vez sea más fructífera para nuestra misión básica de "formación y desarrollo de la personalidad de los alumnos" (primera etapa de la Educación General Básica), y aun en gran parte para el logro de la "adquisición y sistematización de los conocimientos" (segunda etapa de la Educación General Básica) (2) que el pedagogo lingüista de estas etapas recoja con amplitud las conquistas ciertas de investigaciones de diverso signo positivo y converja primariamente sus afanes en dotar a su alumno de un adecuado dominio de ese lenguaje —en su doble vertiente audio-oral: oír-escuchar y hablar-escribir— enriqueciendo y desarrollando su habla. Y está ya dicho, hasta

(2) *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones*. Pág. 12 (Vida Escolar, número 124-126, diciembre-enero, 1970-71).

la saciedad, que ha de arrancar de no confundir la enseñanza del "idioma" con la "teoría gramatical"; el uso y su estudio reflexivo.

El lenguaje articulado no queda definido —totalmente aislado, totalmente delimitado— diciendo que es "la expresión del pensamiento"; porque sería atribuirle como objeto a la lingüística la relación "expresión-pensamiento", de que se ocupa la lógica, y tratar de buscar la explicación del funcionamiento del lenguaje por el funcionamiento del pensamiento. Ahora bien, el educador metido a pedagogo-lingüista no puede arrojar por la borda, como lastre inútil, la realidad observada en su diario quehacer de que sin la palabra —organizada en sistema— ni siquiera sería posible el funcionamiento del entendimiento: **pensemos con palabras, no maneja nuestro entendimiento los objetos o cosas; la palabra —realidad tan variable según las distintas lenguas que es de muy difícil definición (3)— es pieza y moneda indispensable en la**

(3) "Palabra": He aquí una cuestión básica, ¿cuál es la "unidad" en la lengua? "Letra", "sílabas", "palabra", "frase"..., "sustantivo", "adjetivo"..., son nociones empíricas nacidas de la escritura o de la gramática tradicional basada en la Lógica aristotélica. Saussure pone las bases de una definición científica de la *unidad lingüística* mínima, pero no trata la cuestión a fondo. La *unidad fónica mínima* surge de la *oposición significativa* o *no conmutable*, por ejemplo: —r— / —l— (cara, cala..., palo, paro...).

Aunque tal cuestión aparezca en otro trabajo de este número monográfico de "Vida Escolar", remito, en general, para la segura clarificación de terminologías, a la formidable y eficaz labor de Lázaro Carreter, Fernando: *Diccionario de términos filológicos*. 3.ª edic. corregida, 1.ª reimpresión, 444 páginas, Edit. Gredos. Madrid.

economía del pensar y del vivir... Vida y palabra, pensamiento y palabra son inseparables; la palabra entra como pieza fundamental en todos los procesos de elaboración del pensamiento. Quede, pues, hecha la salvedad —innecesaria pero prudente— de que no identificamos la lógica, sus principios, sus leyes, y los sistemas expresivos de las lenguas o idiomas. Pero reconocamos funcionalmente tales pedagogos que un servicio interno o hacia adentro de aquéllos es **elaborar el pensamiento y configurar la personalidad**.

Reconozcamos también, con amplitud de visión pedagógico-lingüística, que el hombre se **apodera de las cosas**, maneja las cosas sin tenerlas, se enseña del Universo por medio de palabras. **Nominar** o nombrar es ya, en principio, poseer. Por medio de palabras el hombre **representa o significa** la realidad y sus relaciones con ella: proximidad o lejanía, pasado y futuro. Esto es, se libera el diálogo de las trabas de la situación concreta —aquí y ahora— que abarca la vista; se **"traduce a lo espacial todas las relaciones inconcretas (4)"**. Con el lenguaje auditivo, articulado o hablado —el lenguaje humano por excelencia— se logra, en suma, la **"apertura del hombre a la realidad: permite tal sistema que se establezca una relación más directa de los hombres**

(4) Porzig, Walter: *El mundo maravilloso del lenguaje*. Edit. Gredos. Madrid. 1964

entre sí en lugar de la mera participación en una misma situación real".

Concretamos, pues. El hombre se realiza en "sociedad", en grupos... Todo hombre es miembro de grupo: tiene que "comunicarse", enviar o lanzar "mensajes", y para ello emplea **signos o señales** convenidos... El lenguaje articulado es el más rico y complicado "código de señales"... las lenguas o idiomas —diversas estructuras o sistemas de ese lenguaje articulado a disposición de grandes comunidades— constituyen, respectivamente, "sistemas de signos" que permiten matizar mucho; así buscamos entender a los demás y ser entendidos de los otros. El idioma o lengua es esencialmente un instrumento de "comunicación"; también de "expresión" (emotividad, afectividad: realmente sentida o simulada) y de "elaboración del pensamiento"...

En la "lengua" están los arquetipos; es una abstracción. El "habla" es el uso individual del sistema, con gran posibilidad selectiva y multitud de variantes locales y personales...

La Escuela, primera gran aventura del niño. Un ambiente lingüístico acondicionado.—El niño que ingresa en la Escuela se enfrenta, ante todo, con su primera gran aventura: la toma de contacto con la sociedad. Del círculo reducido de la familia, con varias personas mayores pen-

dientes de regular —con mejor intención que técnica y teleología— todos los actos infantiles, pasa a otro círculo, mucho más numeroso, de **individuos...**, de niños que se autogobiernan, que vienen y van dentro de los sabios límites magistrales (horario, planificación del tiempo con objetivos muy esclarecidos, recreo colectivo, sugerencias o encargos individuales y trabajos en equipo).

El niño comienza su vida de **relación social**, extra familiar, en la Escuela. La Escuela, aunque continuación y trasunto del hogar, ha de estar técnicamente acondicionada para su misión: encauzar la creatividad del niño, lograr su máximo desarrollo personal armónico e integral, simultáneo y no conflictivo con su integración en el pequeño grupo, en el gran grupo y en la sociedad general o máximo grupo. Y el niño, para la convivencia que le suscita la Escuela, está inicialmente dotado de un instrumento de comunicación que ha de **desarrollar y perfeccionar** precisa e indispensablemente **por el propio uso**. Ese instrumento general de expresión, que es el lenguaje auditivo, articulado o hablado —lenguaje por antonomasia—, se sobreexcita ahora con la vida colectiva a un mismo nivel infantil. Si en la escuela aumentan los estímulos y motivaciones para que hable el niño, a los educadores nos resulta imperativo categórico el acondicionarla técnicamente al respecto para lograr un ambiente lingüístico idóneo que

favorezca hasta el máximo el personal e individual desarrollo adquisitivo del habla infantil.

La palabra, instrumento didáctico por excelencia. El "habla" de los niños, la del maestro y la "lengua" —esa abstracción— patrón ideal.— Tal acondicionamiento parece que postula la consideración de una doble vertiente.

Cierto que la moderna Escuela —por la que nos esforzamos— ha de ser **intuitiva y activa**: el niño ha de ver las cosas o su representación gráfica (5) —reproducción, fotografías, dibujos— cuando la visión directa no sea factible, y ha de actuar sobre ellas, porque al educando, en nuestra recién estrenada educación personalizada, no se le reduce a ser un sujeto receptivo o pasivo... Pero no podemos pretender ignorar —por apriorística postura de curarnos falsamente en salud de inculpaciones de "hueco verbalismo"—:

A) Que por la palabra nombrará el niño las cosas, mientras va, así, **apoderándose** de ellas e incorporándolas a su mente.

B) Que por la palabra del maestro llegarán al niño re-

(5) Sobre este problema del niño bloqueado por la imagen —televisión, cine, "comics"—, cuyos peligros son evidentes también para el desarrollo lingüístico, máxime en el orden escritura/lectura, aunque tales medios ofrezcan otro cierto aspecto positivo: Vid. Friedmann, G.: *La Escuela paralela*, artículos publicados en "Le Monde", 7, 8, 11, 12 enero 1966, y recogidos por el C. E. D. O. D. E. P., Departamento de Instrumentos Didácticos, número 113, enero, 1971.

presentaciones e ideas, irá acuñando conceptos, aprehenderá el mundo que le circunda. Y aún más, se lanzará a la conquista del lejano: sobre las intuiciones y conceptos nuevos, por analogía o por contraste con otros ya poseídos en contextos oídos, atesorará otros y otros, al conjunto de la palabra del maestro.

El "verbalismo" y el silencio inhibitorio impuesto a gritos —¡oh paradoja!— son extremos viciosos que nos limitan, con señalización exacta, la importancia capital de la palabra como **instrumento de enseñanza**. La madre —esa gran educadora por instinto— nos ha trazado el camino: ha ido mostrando las cosas al niño al propio tiempo que se las nombraba. En el principio del conocer está, pues, la voz risueña de la madre hecha palabra.

El acondicionamiento de un ambiente lingüístico idóneo en la Escuela abarca la consideración del **habla del niño** —como punto de partida— y el adecuado conocimiento por parte del maestro de la Lengua para emplear un habla que enriquezca a la de aquél, fija en los nortes de propiedad y corrección lingüísticas. Sólo así enfocará debidamente y hará efectiva la **comprensión oral en los niveles de desarrollo y utilización**.

El habla infantil, círculo de partida.—Si es un principio didáctico inconcuso desde Herbart, que "la enseñanza ha

de partir del círculo de ideas del niño", parece lógico que la enseñanza de la lengua nacional ha de arrancar de la consideración del habla infantil —realidad viva, actuante e inteligentemente influible— reducto de las ideas de aquél.

Al respecto, la actual bibliografía extranjera es copiosa, pero no es aplicable para nosotros los hispanoparlantes —como advierte Gili Gaya— (6) más que para el enfoque metódico general, porque cada lengua es un sistema estructural en el que todo está íntimamente trabado. Cada lengua plantea sus problemas propios (7)...

Con todo, algunos puntos básicos comunes podemos extraer. Por supuesto, que del citado maestro, muchos. Sea el primero, por fundamental —preñado de sugerencias didáctico-pedagógicas— que "el sistema expresivo infantil es autosuficiente y dotado en

cualquier momento de coherencia interna. Es una organización y no un amontonamiento amorfo de expresiones no maduras. Por esto nunca acabaremos de entender a los niños".

Hay imitación y hay creación en el habla infantil. El niño no es un mero repetidor. Incluso cuando "imita" no calca el habla adulta sino que, a impulsos de su poderosa creatividad, adapta las formas aprehendidas para abrirse camino hacia el apoderamiento e interpretación del mundo. Y ensaya formas de su invención rompiendo "normas" fácilmente. Para los niños, pues, este cauce del habla es primariamente liberador —casi sin trabas— de tensiones internas. En cambio, sobre los adultos, aunque también tenemos en el habla un "cauce liberador del pensamiento", gravita el sentimiento de esa entidad abstracta, indefinida y borrosa que llamamos la lengua; nos amoldamos al hondo cauce idiomático limitado por la "norma"...

Sólo los artistas de la palabra abren senderos inexplorables... "Niños y poetas juntos otra vez..."

Así, pues, el profesor que pretenda potenciar al máximo la comprensión oral en los niveles de desarrollo y utilización, para influir en la expresión lingüística de sus alumnos quizá se enriquezca al meditar estos puntos básicos que estimamos fecundos en sugerencias didáctico-

pedagógicas. El niño, para los procesos personalísimos de imitación selectiva y creación estimulada de su habla, se mira en el espejo normativo concreto de los adultos; el Profesor —su adulto de mayor prestigio o no es su tal Maestro— si se lo propone influirá beneficiosamente en la personalización de esos procesos complejísticos de imitación, impregnación y automatización del lenguaje articulado. Los primeros niveles escolares son muy apropiados para esta encantadora aventura. La minuciosa observación del habla infantil del grupo de niños que corresponde a cada profesor, es **conditio sine qua non** para éste; porque cada grupo amolda y condiciona su habla a las circunstancias particulares que le dan coherencia. El lingüista-pedagogo ha de lograr introducirse en el centro de ese círculo... de ese sistema estructural expresivo autosuficiente que poseen comunalmente sus alumnos, como especie de convenio tácito.

Prioridad de la "expresión oral" en la enseñanza de la lengua materna. Situación de la comunicación.—Los términos tan empleados de ordinario "lengua" hablada/ "lengua" escrita resultan ya poco rigurosos o científicos; porque, como hemos dicho, la "lengua" —esa abstracción— no se maneja... Igual que "español" hablado/ "español escrito", aluden a una clasificación de rango o nivel estilístico: **hablado** (popular, familiar... coloquial) y **escrito** (escogido, seleccionado... li-

(6) Gili Gaya, Samuel, *Estudios de lenguaje infantil*. Vox, Barcelona, marzo 1972 (Libro conmemorativo del año internacional del Libro).

Cfr. Parte I, *passim*.

Corresponde a su *Discurso de recepción en la Real Academia Española de la Lengua*.

(7) Ahora, en la Universidad, coordinados los Profesores de E. G. B. y las cátedras de Filología Románica con el patrocinio y dirección del respectivo Departamento del I. C. E. podrán realizarse trabajos de investigación al respecto, con el necesario enfoque didáctico lingüístico. La escuela es en España una cantera aún no aprovechada para estudios monográficos sobre el habla infantil —procesos de adquisición y desarrollo— y en general sobre didáctica del lenguaje articulado, incluida la problemática de la didáctica de la gramática. Las hablas locales también hay que considerarlas como importantes factores de la problemática general. Y el bilingüismo requiere especial dedicación: Cfr. Actas del IV Congreso Nacional de Pedagogía, Pamplona, 1968, y "La Escuela en acción", número 9.862, pág. 7-10.

terario). Ilustra mucho la cita clásica de Menéndez Pidal: "El cantero más rudo, al grabar un letrero, se proponía escribir la lengua clásica". Dentro de esta intencionalidad selectiva o estilística la reflexión desempeña un destacado servicio: al escribir nos ayudamos de los ojos para compaginar lo que se va a decir con lo que se ha dicho.

Convendría, pues, que en el campo de la didáctica empleáramos otros términos consecuentes a los conceptos específicos que intentamos delimitar ahora. Tales conceptos están referidos, de hecho, no al nivel o rango en sí —aunque lo comporten—, sino a la **realización del mensaje**. Pertenecen a dos órdenes distintos de situación: orden "oral" y orden "scriptural" (8).

Si no queremos introducir estos términos definitorios de la realización, habremos de hacer la advertencia de que con "expresión oral" nos queremos referir de preferencia a la situación del **habla conversacional** empleada cuando el alumno cuenta oralmente a sus compañeros en clase, o a su profesor, un acontecimiento vivido y no leído; o cuando el locutor es el profesor, metido de lleno en dicha habla, aunque el tema provenga de lectura. Si el tema o acontecimiento se utiliza para un ejercicio de redacción, lo mismo que si está inspirado o su-

gerido por una lectura que ha hecho el niño, cambia el orden de realización (orden scriptural).

Cierto que, diciéndolo como se decía **antes**, "la prioridad de la expresión oral se fundamenta en que el cultivo de la lengua escrita debe de tener su punto de partida en los usos de la lengua oral". Pero lo fundamental para nosotros no es eso; lo fundamentalmente didáctico es el planteamiento de la **situación de comunicación**. Las situaciones de locutor-auditor/auditores (hablar-escuchar) envuelve el planteamiento de una pedagogía que estimula la iniciativa discursiva de cada alumno con el concurso del grupo (los otros alumnos) y del profesor. Esto es, se reduce la función receptiva del alumno-auditor, para provocar la situación alumno locutor-auditor/auditores. A la creatividad infantil se le proporciona el instrumento de la palabra, el cauce del **habla** perfeccionable por el uso...

Así, pues, en la prioridad otorgada en los primeros niveles a la "expresión oral" subyace una auténtica psicopedagogía de **educación para la libertad** y de **educación personalizada**, sin deterioro de los valores sociales o grupales.

En seguida vendrá otra actividad no menos apasionante. La de, partiendo de un relato oral, construir una exposición escrita (del orden "oral"; al orden "scriptural"); pues hablar-escribir son funciones comple-

mentarias. La "expresión oral" es la base para descubrir, por comparación, la especificidad del orden scriptural. Dado el niño de las técnicas instrumentales de lectura-escritura, lanzado a la exposición escrita, pronto ambos órdenes se entremezclarán. Y sobrevendrá luego el conocimiento funcional de la Gramática y el conocimiento saboreado de los "textos literarios".

Planteada así la **situación de comunicación** con prioridad de la "expresión oral" al servicio de la espontaneidad y creatividad infantiles... Recomendada la atenta observación del habla infantil como círculo básico que es... ¿Se preguntará alguno el papel que corresponde al profesor en el equipo lingüístico escolar? ¿Acaso queda marginado? Está más en el juego que el árbitro y que el entrenador —papeles que se le asignaba en la escuela de tipo tradicional—, porque actúa **desde dentro** cual un jugador que es, aunque ciertamente coordina y estimula como diestro capitán del equipo, con su **habla** orientada hacia los arquetipos de la Lengua. No es que se interfiera entre el habla infantil y aquella, y la vulgarice, como tampoco el auténtico crítico literario —que es fundamentalmente un lector privilegiado— se interfiere entre el lector y la obra clásica para vulgarizarla, sino que, por el contrario, estimula para el encuentro, facilita el difícil acceso, posibilita la personal recreación que supondrá la lectura.

(8) Peytard, Jean. Pág. 35-47, apud "Langue française. Apprentissage du français, langue maternelle". Genouvrier et Peytard. Paris, mai 1970.

3

LA EXPRESION ORAL EN E. G. B.

Por Rosa Marín Cabrero

Regente de Aneja a Escuela Normal

La expresión oral.

Se pueden distinguir y agrupar muchas actividades lingüísticas. La primera es hablar. En el ser de la lengua, en el tiempo de su aprendizaje y en la amplitud de su ejercicio.

La lengua es, primeramente, expresión oral; el niño aprende antes a hablar que a escribir, y el hombre, salvo el caso, discutible, del que "vive de la pluma", habla mucho más que escribe.

Pero ¿se le viene dando al cultivo del bien hablar, en la educación primaria, básica, la importancia y atención debidas? Quizá sí. Tal vez no.

Porque, aun hablando con personas que se manifiestan preocupadas por la didáctica y el aprendizaje de la lengua, se puede notar como que les faltase tierra donde pisar cuando se trata de trasladar el centro de gravedad, de tales tareas, de los ejercicios escritos a los orales.

Y el caso es que hay que hacer lo posible para que el estado de opinión gire, cuantos

grados sean necesarios, en el sentido a que nos estamos refiriendo.

¿A quién compete, de hecho, esta función? De hecho, estimo que a nosotros los maestros. A nosotros que es a quienes cumple recoger, de los especialistas, con una mano, ávidamente, las conclusiones de su saber y trasladarlas con la otra, tan adecuada como fielmente, a nuestros alumnos.

Los especialistas dan, desde luego, al lenguaje oral la importancia que requiere. ¡Cómo no!

¿Qué se puede encontrar en este artículo o qué desearíamos que se encontrase? Una expresión sincera de reflexiones y vivencias. No de todas las hechas y tenidas. Sólo de algunas. Se ha tenido en cuenta para la selección, de entre las que se consideran más importantes, las realizables por el mayor número; y no hemos olvidado las disponibilidades de espacio.

Que hable.

Aunque el ejercicio de elegir lleve consigo el peso de las renunciadas, una se siente fuertemente impelida a elegir, entre los principios próximos de la actividad educadora, uno que podría formularse así: "El ambiente escolar ha de ser tal que haga posible, siempre, a cada alumno, el hablar cuando lo necesite".

Es inconcebible que el artista urgiera a su escultura —¡habla!—, lamentando sus limitaciones, y que el maestro o el padre —el educador— intime a menudo a su discípulo o a su hijo —¡calla!— cercenando sus poderes.

Y ¿qué diremos del que se extraña, o se ríe, de una expresión infantil porque es una bobada, porque no tiene sentido, porque es incomprendible que se haga una pregunta por lo que debía estar tan sabido? ¿Qué diremos? Que es tan lamentable que nunca más debería volver a ocurrir.

Se oye hablar ahora, con tanta frecuencia como razón, del desarrollo de la personalidad y del de sus parcelas, la creatividad y la originalidad. Pues bien, mientras hacemos callar a un niño sin averiguar, primero, si lo que quería decirnos podía, o no, ser aplazado; sin hacerle antes un hueco acogedor a su palabra, estamos cerrando caminos a la creatividad y a la originalidad y contribuyendo a sacar de cimientos el cerco opresor de su desarrollo. Porque muchas inhibiciones tienen su origen aquí.

En la medida en que estorbamos la expresión espontánea de su yo, nos privamos nosotros de los mejores elementos para poderlo conocer. Y es evidente que necesitamos ese conocimiento, para nuestra actividad orientadora en general y, muy particularmente, para la de su habla.

Es verdad que la espontaneidad sola no nos va a ofrecer cuanto necesitamos; que hay que disponer ejercicios estimulantes, o provocadores, de la expresión; es verdad. Como lo es, asimismo, el que, a veces, nos quedamos más satisfechos viendo cómo responden a nuestras previsiones y se mueven dentro de los círculos que habíamos previsto.

Los ejercicios dirigidos sirven mejor a nuestros planes que los espontáneos. Los ejercicios espontáneos sirven mejor a los intereses del niño. Pero no se excluyen estos dos tipos, ya se sabe, sino que se complementan y, por tanto, debemos contar con ambos.

Dirigida o espontáneamente, inclinada más o menos la balanza en un sentido o en el otro, todo chico habla en la escuela con nosotros o con sus compañeros. Y en todo caso hemos de atender a lo que dice y a cómo lo dice.

¿Cómo habla?

En el *cómo* entra la pronunciación correcta y clara y la estructura de la frase o el período.

La buena dicción hay que procurarla por dos

caminos: el de la adquisición de buenos hábitos y el de la corrección de hábitos viciosos.

Cuando el niño va a la escuela ya está en un estadio tan avanzado de su evolución lingüística que, por una parte, es difícil poder influir en la raíz de la adquisición de los hábitos y, por otra, es facilísimo que nos encontremos con bastantes defectos adquiridos.

Se impone la suave y firme corrección de éstos desde el primer momento, sin perder oportunidad, y sin que cedamos el paso al miedo de perder el tiempo si nos detenemos.

Insistimos en la suavidad con que ha de hacerse. Más aún. Siempre que sea posible —procurando que lo sea casi siempre— haremos bien proponiendo al grupo los ejercicios conducentes a corregir el error que encontramos en uno.

Junto a la corrección circunstancial el tratamiento sistemático.

Entre los ejercicios que favorecen la buena articulación y la dicción deseable, podemos programar, para un primer nivel, una serie de juegos que tengan por objeto la imitación de ruidos, la de sonidos o voces de animales y la del sonido de instrumentos musicales. También nos resultará muy valiosa la construcción de palabras partiendo de un fonema dado.

La construcción de frases partiendo de un fonema o de un grupo silábico dados, así como la repetición de otras elegidas, son actividades válidas tanto para conseguir una buena pronunciación como para facilitar el logro de una correcta, y aun bella, estructura.

La repetición de frases puede ser hecha partiendo de textos en prosa o en verso, aunque son preferibles las expresiones en prosa por estar más próximas a la realidad habitual del hablante y poder así influir más fácilmente en sus modos de expresión.

Resulta adecuado para cualquier nivel el invitar a decir una misma frase expresando

tristeza, alegría, enojo, miedo, etc., o el repetirla manteniendo el sentimiento y elevando o bajando el tono.

Por lo que respecta a la memorización de frases selectas, creemos que no se debe obligar, sino sólo estimular, dejando que "se aprendan" aquellas que realmente les "gusten". En la mayoría de los casos este gustar, o no gustar, dependerá de nosotros; pero en otros estará en función de las peculiaridades del chico que, lejos de ser violentados, deberán ser favorecidas para robustecimiento de la personalidad y la originalidad.

Sin que el maestro se lo proponga los alumnos lo imitarán a él. Una vez más la influencia de su ejemplo será decisiva, y, prácticamente, vendrá a ser inútil que intente corregir defectos que él no ha vencido, o fomentar hábitos que él no posee.

¿Qué dice?

La esencia del *qué* es la verdad. La verdad entendida como adecuación del término, la oración o el periodo, a la vivencia que se quiere expresar.

Cuando los niños hablan de realidades concretas que están a la vista, es fácil comprobar el acierto o el error; pero, cuando hablan de vivencias sólo suyas, la tarea es ardua.

En este último caso es muy peligroso lanzarse a juzgarlos como inexactos, equivocados o mentirosos. Por el papel que juega en ellos la imaginación; por la rapidez con que pasan de unos objetos a otros y, sobre todo, porque desconocemos, siquiera sea en parte, el objeto u objetos a que hacen referencia.

Pero podremos ayudarles a ser radicalmente veraces enseñándoles a ver. Los ejercicios —muchos ejercicios— de observación dirigida les permitirán adquirir los hábitos que conducen a pasear detenidamente la mirada, reparando en elementos y en detalles, distinguiéndolos con nitidez; a preguntar por el nombre

que les falta; a quedarse inquietos hasta encontrar la expresión adecuada primero; la más adecuada, después.

La riqueza del hablante.

La riqueza de un habla se mide por la de su vocabulario y su fluencia; por la facilidad para expresar relaciones, que es función de la que el entendimiento tiene para captarlas.

Sin un vocabulario rico y, por supuesto, preciso —porque de no ser así resultaría falso—, pocas vivencias podrían expresar nuestros alumnos y en un bajo nivel tendrían que hacerlo.

No gozan de favor ahora los recuentos de vocabulario de acuerdo con la edad, ni son fáciles de hacer los reales de ningún individuo, porque uno es el vocabulario patente, el que se usa, y otro el latente, el que se conoce y no se emplea.

Una primera tarea —o entre las primeras— es dirigir la actividad del chico en orden a la actualización del vocabulario, poseído potencialmente. Para ello hemos encontrado muy eficaz, en los primeros niveles, y en grupo medio, el que todos y cada uno de los componentes del grupo formulen una frase en la que entre el término que hacemos objeto de aprendizaje. Así no sólo se logra el dominio de éste, por la repetición de su uso, sino que afloran otros muchos al componer la oración y se enriquece el acervo de cada uno con las aportaciones de todos.

En niveles medios y superiores —seguiremos dentro de la E. G. B.— concretamente hacia el 5.º y 8.º, deberemos intensificar los ejercicios de aprendizaje de vocabulario. En dichos niveles se podrá avanzar en la línea de las palabras abstractas, adquisición de vital importancia para la formación de conceptos.

Progresivamente se irá introduciendo al alumno en la formación de palabras nuevas por derivación y composición; pero cuidando,

claro está, el evitar las generalizaciones que no están amparadas por el uso y pueden llevar, fácilmente, al error.

En todo caso, la primera fuente, siempre inexhausta, es la observación de la naturaleza y de toda realidad.

¿De dónde sacarían los clásicos entre los clásicos —el autor de la Iliada y la Odisea, por ejemplo— la multitud de impresionantes imágenes con que engarzan las fuerzas de la naturaleza y las fuerzas de los hombres? ¿De otro autor, más clásico?

Uno de los espectáculos más fascinantes a que un educador puede asistir es el de ver cómo los pequeños, los más pequeños, van descubriendo el mundo dando el preciso nombre a cada cosa; cómo dan los primeros pasos

hacia la abstracción agrupando los blancos, los azules, los pequeños y los grandes; cómo formulan sus primeras imágenes.

El precio es irles llevando de la mano.

Del recado a la discusión en equipo.

El lenguaje es comunicación y la forma completa de comunicación es el diálogo.

Dialogar es sinónimo de hablar, aunque quepa la distinción entre conversación para lo coloquial y espontáneo y diálogo para lo estudiado y más culto.

Dialoga o conversa, conversa o dialoga el escolar con sus maestros o con sus compañeros; conversa con sus padres, sus hermanos y demás familiares; puede tener que dialogar con diferentes clases de personas aun dentro mismo de las etapas de su escolaridad básica; pero con toda seguridad ha de tener que hablar con muy diferentes personas en su edad adulta y hay que prepararle para tan segura eventualidad, valga la paradoja.

Al expresarnos así lo hacemos pensando en una finalidad, en un objetivo, que no debe ser olvidado; el de lograr la flexibilidad del habla, o sea, la adaptación del habla de cada uno a la condición de sus interlocutores, a la materia de que se trate y a las circunstancias en que el diálogo tiene lugar.

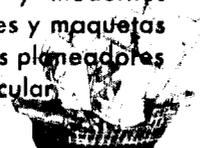
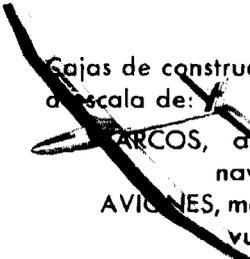
No se habla, no debe hablarse lo mismo, en casa, que dando cuenta en clase de un trabajo, que dirigiéndonos a personas mayores o de menor edad que la nuestra; en una fiesta que con ocasión de una desgracia; de una determinada materia a personas que la conocen que a las que la ignoran.

La madurez deseable no es, entre adultos, patrimonio de todos. ¿Será utópico pretender que se logre en la escuela?

Nunca puede asegurarse hasta qué punto puede alcanzarse un objetivo propuesto; pero

MATERIALES PARA MODELISMO Y TRABAJOS MANUALES

Cajas de construcción de modelos
a escala de:



BARCOS, antiguos y modernos
navegables y maquetas
AVIONES, maquetas planeadores
vuelo circular

MADERA DE Balsa, en tablas y bloques
REGAMENTOS y herramientas para balsa
PEQUEÑOS MOTORES, eléctricos y de
explosión

PLANOS de aviones y barcos a escala

Repal, S.A.

Gonzalo de Córdoba, 17 **MADRID-10**
Teléf. 224 56 07-224 57 02

afirmar si se puede perseguir, o no, no es difícil. Consecuentemente, afirmamos que este último objetivo señalado puede ser perseguido en los centros de E. G. B.

Desde muy temprano se puede invitar a la reflexión sobre quién sea el destinatario de un mensaje, cómo se le debe tratar, cómo le gusta ser tratado, cómo no podemos abusar de su tiempo, etc.

A los preescolares podemos ejercitarlos en dar recados, a otros niños de su clase, a maestros y niños de otras clases, o al director del centro (este orden no quiere marcar el de actuación). Tanto la maestra que envía, como el destinatario que vuelve a enviar, tienen que asegurarse, con todas las repeticiones que sean precisas, de que el emisor sabe transmitir su mensaje, mensaje que ha de ser sumamente breve al principio para no crecer mucho en toda esta etapa.

Donde creemos que el diálogo escolar tiene su mejor momento es en la discusión del trabajo en equipo, y precisamente, cuando el trabajo en equipo tiene su punto crítico, hacia los diez años, o 5.º nivel.

Las múltiples ocasiones que el equipo tiene de hablar para ajustar sus planes, y clarificar sus logros, dan lugar a otros tantos ejercicios de diálogo entre interlocutores del mismo nivel. La preparación de entrevistas les lleva a habituarse a pensar qué conviene decir y cómo debe decirse a una determinada persona.

Problema muy interesante es la elección de portavoces del equipo. ¿Quién deberá serlo? ¿El jefe?

Todos los equipos formados, a lo largo de un curso, en un 5.º nivel, eligieron, sin previo acuerdo, como portavoz, al que tenía más dificultad para expresarse, a fin de que la venciera. Cada equipo ayudó a su portavoz y el resultado fue altamente satisfactorio.

Lo más difícil de conseguir, a nuestro juicio,

es el desarrollo de un diálogo dirigido, con grupo medio.

Claro que este número de individuos con "voz" en un debate —no un grupo pequeño que dialoga y otro mayor que escucha— pertenece ya a la categoría de asamblea y entra dentro de las técnicas de "cómo dirigir una reunión".

Aquellos niños que pasan directamente de la escuela al mundo laboral necesitan ser adiestrados en ello. El marco adecuado es la participación en asociaciones o clubs intraescolares.

El maestro, que ayudará en la organización, y al presidente, en la moderación de las primeras reuniones, deberá desaparecer y dejarlos actuar por su cuenta, sin perjuicio de preguntar qué se va a tratar en cada reunión y cómo se ha desenvuelto, una vez llevada a cabo.

La creación.

La función maravillosa del lenguaje es creación en cada individuo. Así cada uno tiene su "habla" y hay tantas "hablas" como individuos dentro de una misma lengua.

Cultivar la capacidad de asombro ante esta maravilla —en todos los niveles— e impulsar al alumno para que se lance con entusiasmo a sus creaciones es, de una parte, un objetivo específicamente lingüístico; de otra, una forma de estimular la originalidad y la creatividad sin recurrir a subterfugios ni artificios.

Si pensamos en la que tradicionalmente se llama composición, o redacción, nos permitimos aconsejar que en la primera etapa preceda la composición oral a la escrita. Al principio, en absoluto, no pasando a realizar composiciones escritas hasta no adquirir un cierto dominio en las orales; después, realizando cada composición oral y colectivamente antes que individualmente, y por escrito. Paulatinamente se irán separando.

¿TIENE YA SU BIBLIOTECA ESCOLAR?

3 colecciones

cubren sus necesidades educativas y formativas
 a todos los niveles

Biblioteca
EDUCATIVA INFANTIL
Molino



Vocabulario y tema
seleccionados por
el grado de interés
que un grupo de
maestros ha
comprobado que
existe a esta edad

NIVEL

1.º a 3.º de E.G.B.

16 x 21 24 pág.

MI
PRIMERA
BIBLIOTECA
BÁSICA



Temas escogidos para
estimular al niño,
a un contacto dinámico
con el mundo
que debe conocer mejor

NIVEL

3.º a 7.º de E.G.B.

16 x 19 32 pág. 45,- Ptas.

Colección
CÓMO Y POR QUÉ



Un universo razonado
desde sus primeros orígenes

NIVEL

a partir de 6.º de E.G.B.

22 x 29 48 pág. 75,- Ptas.

GRATUITAMENTE SOLICITE NUESTRO CATÁLOGO

EDITORIAL MOLINO

Calabria, 166

Barcelona - 15 T./ 243 47 69

Apartado 25



La enseñanza de la pronunciación y sus implicaciones dialectales

Por Francisco
Marcos Marín

Profesor de la Universidad
Complutense

Vamos a tratar de esbozar algunos de los puntos de la Fonética y Fonología del español que revisten especial interés por su aplicación inmediata en la enseñanza de la pronunciación. Es evidente que en el limitado espacio de que disponemos sólo podremos dedicarnos a los fenómenos cuyo estudio proporciona un mayor rendimiento inmediato. Por fuerza ha de tener este trabajo una finalidad normativa además de descriptiva (1).

Signo, sonido y fonemas.

El signo lingüístico es una entidad bifacial; sus dos caras son la *expresión* y el *contenido*, compuestas de *sustancia* y *forma*. La forma configura la sustancia. La

sustancia de la expresión del signo *mesa* es el conjunto de los sonidos {m, é, s, a}, y la *forma de la expresión* la configuración de esos elementos de la sustancia en la serie #m+é+s+a#. La Fonética se ocupa de la *sustancia de la expresión* y la Fonología de la *forma de la expresión* (2). Decimos también que la Fonética estudia los *sonidos* y la Fonología los *fonemas*.

El *sonido* es una vibración que se transmite a través de un medio conductor y que se caracteriza por cuatro propiedades fundamentales: tono, timbre, cantidad e intensidad. Es algo concreto, experimentable e inmediatamente perceptible.

Los *fonemas*, en cambio, son clases de sonidos: entidades abstractas de clasificación de los sonidos. Los fonemas son sólo

(1) En nuestro libro *Aproximación a la Gramática Española*, en prensa (ed. "Cinzel", Madrid) nos ocupamos con mayor detenimiento de la Fonética y Fonología del español. En ese libro hallará también el lector una amplia bibliografía.

(2) Nuestra exposición tiene que fijar grandes líneas conceptuales, por lo que debemos prescindir de todas las discrepancias y polémicas de detalle.

perceptibles gracias a su realización por medio de sonidos.

Aunque la gramática generativa trate de definir el fonema como *conjunto de rasgos*, sin recurrir a la significación y basándose sólo en que los rasgos positivos y negativos que constituyen un fonema no se dan en otro fonema de la misma lengua, nosotros creemos que es imposible definir el fonema sin atender a la significación. Gracias a los fonemas diversos /m/ y /p/ diferenciamos *mesa* de *pesa*. Además de servir para establecer una oposición de significado los fonemas /m/ y /p/ se caracterizan porque se *oponen* por los rasgos [+nasal, +sonora] de /m/, frente a [-nasal, -sonora] de /p/.

El fonema es así una abstracción, a la que se ha llamado con más o menos acierto "sonido ideal", que se realiza por varios sonidos (*variantes*), que varían a veces imperceptiblemente.

Fonemas del español.

En el caso del español los fonemas son los siguientes (3):

Cinco vocálicos: a, e, i, o, u.

Diecinueve consonánticos: b/b; c/θ/ (4);
ch/ç̃/; d/d/; f/f/; g/g/ (5); j/x/ (6); k/k/ (7);
l/l/; ll/ʎ/; m/m/; n/n/; ñ/ɲ/; p/p/; r/r/; rr/ʀ/;
s/s/; t/t/; y/y/.

Hay un caso especial de un sólo signo gráfico para dos sonidos: se trata de la grafía x |ks| o |gsl|, por ejemplo:

excepción |èks#epθión|

(3) Damos entre barras oblicuas la representación del fonema y entre corchetes la del sonido, según las normas de la *Revista de Filología Española*, si bien advertimos que no vamos a dar todas las variantes, sino sólo aquéllas que interesen por su posterior utilidad en la clase de pronunciación.

(4) Es |θ| en *ce, ci* (y en *za, zo, zu*).

(5) En *ga, gue, gui, go, gu* |ga| |ge| |gi| |go| |gu|.

(6) *ja* |xal|; *je, ge* |xel|; *ji, gi* |xil|; *jo* |xol|; *ju* |xul|.

(7) *ca, ka* |ka|; *que, ke* |kel|; *qui, ki* |kil|; *co, ko* |ko|; *cu, ku* |ku|.

A continuación analizaremos los fonemas del español, para señalar las grafías que representan a cada fonema en la escritura y cuál es la pronunciación correcta. Este es el criterio normativo que, como anunciamos anteriormente preside esta exposición.

Para determinar la pronunciación correcta nos basamos en el habla de las personas cultas de España e Hispanoamérica, en elocución cuidada. Creemos que el maestro no debe tratar de imponer en el habla cotidiana del niño modos de elocución impropios del medio dialectal en que el niño vive y que por ello parecerían pedantescos. En cambio debe ser muy enérgico y exigir una dicción cuidadosa en la lectura y en la exposición en clase. El dominio lingüístico castellano es muy vasto, por lo que las pronunciaciones descuidadas y familiares son muy diversas. Si somos conscientes de la importancia de la unidad lingüística debemos hacer lo posible para que exista siempre una lengua culta uniforme que nos sirva a todos de medio de unión. Para evitar la artificiosidad de esta lengua transnacional debemos cuidar la elocución diaria y tratar de depurar la fonética de nuestro propio dialecto.

Si nos limitamos a España es fácil constatar que, además de los problemas que plantea el bilingüismo de gran cantidad de niños españoles cuya lengua materna y familiar es el catalán, gallego o vascuence, el maestro debe enfrentarse con los creados por el dialectismo. En este punto no sólo hay que tener en cuenta a los niños que hablan dialectos del castellano, sino también a los que los hablan del leonés y aragonés antiguos o de las otras lenguas peninsulares, especialmente en el caso del asturiano, nortearagonés y valenciano.

Problemas dialectales.

Puesto que el estudio de los problemas del bilingüismo plantea cuestiones comple-

jas, que requerirían por sí mismas un solo número de *Vida Escolar*, la redacción de este volumen ha decidido no tratarlo ahora. Por este motivo no me extenderé más sobre este asunto. Daremos por sentado que el maestro que trata de enseñar a sus alumnos la más correcta pronunciación del castellano conoce la fonética de la lengua o dialecto que el niño emplea habitualmente y a cuyos sonidos tratará de adaptar los castellanos que el maestro le enseña. Hay que tener en cuenta que estos sonidos de la lengua o dialectos maternos no son sólo los de los dialectos que forman la comunidad lingüística de las lenguas gallega, vascuence y catalana, ni siquiera los asturianos, aragoneses o valencianos, sino también los de los dialectos del castellano de España: castellano de León, de Burgos, de Valladolid y Castilla la Vieja, de Madrid y la Mancha, murciano, extremeño, andaluz oriental y occidental y canario.

Nada especial hay que señalar en lo que concierne a los fonemas vocálicos. Lo único que podríamos sugerir es que se evite la pronunciación velarizada o las exageradas diferencias entre abertura y cerrazón que se dan preferentemente en la periferia peninsular.

La pronunciación de las consonantes ofrece mucho más campo a la corrección.

El fonema /b/, que se escribe *b* o con *v* se realiza como una [b] oclusiva, con cerrazón de los órganos articulatorios tanto en *también* como en *envío* (que debe sonar [embío]), *envidia* [embidia] (8), o con una [β] fricativa, sin total cierre de los órganos articulatorios, que son siempre los dos labios. Se trata de un sonido *bilabial*, tanto en *estaba* [estaβa] como en *cava* [káβa]. El maestro debe eliminar la pronunciación diferente de *b* y *v* que practican ciertos

(8) No nos interesa transcribir con detalle toda la palabra, pues ello nos llevaría a multiplicar las dificultades tipográficas y complicar la exposición, sin ventajas aparentes. Por ello nuestras transcripciones precinden de señalar todo aquello (semivocales, aberturas, etc.) que no sea inmediatamente útil.

hablantes, específicamente los orientales, de sustrato catalán. En castellano *Valencia* suena [balenθia] y así debe exigirse que se lea.

Seseo y ceceo.

El fonema /θ/ que se escribe con *z* en *za*, *zo*, *zu* (alguna vez, rara, en *ze*, *zi*) y con *c* en *ce*, *ci*, es propio de un mínimo de hispanohablantes. Además de casi todo el andaluz, Canarias, Hispanoamérica y Filipinas *sesean*, es decir, pronuncian *za*, *ce* [θa] [θe] como *sa*, *se* [sa] [se]. Esta [s] debe pronunciarse con la lengua tras los dientes inferiores o rozando la corona de los mismos, nunca con la lengua en los alvéolos superiores. Se puede admitir el seseo andaluz, canario o hispanoamericano, pero no el seseo norteño y oriental, con una [ś] casi palatal, desagradablemente sibilante.

El *ceceo* es el fenómeno inverso (pronunciar [káθa], por *casa* [kása], y debe ser corregido con especial atención. Por fortuna su extensión es muy limitada.

En la pronunciación de la *ch* [ç̃] /ç̃/ debe tratarse de lograr una oclusión seguida de fricación, corrigiendo así la pronunciación relajada del andaluz, el castellano centro-sureño y el canario.

Otros fonemas consonánticos.

La *d*/d/ ha de sonar siempre como tal [d]. Son inadmisibles las pronunciaciones del tipo [baladolíθ] por Valladolid o [madriθ] por *Madrid*. Se debe pronunciar en ambos casos una [d] muy relajada, casi imperceptible, pero siempre [d], jamás [θ]. Lo mismo sucede en vulgarismos groseros como [aθmisión] por *admisión* [admisión].

Los fonemas /f/, grafía *f*, /g/, grafías *g* y *gu*, y /x/, grafías *j* y *g*, no plantean proble-

mas especiales dignos de mención en un estudio tan generalizante como éste.

El fonema /k/, escrito raras veces con *k*, generalmente con *qu* (en *que* [ke], *qui* [ki]) o con *c* (en *ca* [ka], *co* [ko], *cu* [ku]) ocasione errores sólo cuando cierra sílaba: *recto*, *doctor*, *acción*. El error más común es la pronunciación vulgar [réθto] [doθtór] [aθθión], en vez de la correcta, mucho más próxima a [rékto] [doktór] [akθión]. No sólo se debe huir del grave error de pronunciar la /k/ final de sílaba como [θ], sino también de las pronunciaciones [réuto] [doutór] [doitór] [aiθión].

En cuanto a la *l* [l], se debe corregir la pronunciación velarizante (demasiado posterior) de catalano-valencianos, gallegos y canarios, especialmente. Lo que exige mayor preocupación no es esto, sino el trueque [l] [r] del Sur de la Península y Canarias. Recordemos el ejemplo de Amado Alonso: "*sordao, barcón y mardita sea tu arma* se escriben con *ele*, decía el maestro andaluz". En estos mismos dialectos, sobre todo, después de vocal acentuada, interior o final, /l/ tiende a perderse, lo cual se debe evitar por todos los medios.

La *ll* /ʎ/ en *lluvia* [lúvia] debe sonar diferentemente de la *y* en *yunque* [yúnke] o *rayo* [ráyo]. La distinción entre /ll/ y /y/ es real para un número de hablantes superior al de los que distinguen /θ/ y /s/. Por ello debemos insistir en que los niños sepan pronunciar la *elle*, sobre todo cuando leen. Claro está que si el único procedimiento es que digan [liúvia] creemos preferible que digan [yúvia]. Aunque no sea este el lugar creemos que podemos señalar aquí que la *eñe* /ɲ/, *ñ*, no debe pronunciarse *ni* [ni], *pañe* es [páño], no [pánio]. Este último error suele ser frecuente en la enseñanza a extranjeros y algunos afásicos. Falsea el sistema fonológico del castellano.

M/m, *n/n* y *ñ/ɲ* no plantean más problemas que los ya dichos al tratar de la pronunciación [embídia] para *envidia* (correcta) y [pánio] para *pañe* (incorrecta).

Tampoco es problemática la *p/p*.

En el caso de la *r/r* hay que evitar su pronunciación fricativa obligando a que la lengua toque los alvéolos superiores antes de la vibración. Otros peligros que evitar son la confusión con *l* [l]: [páldo] por [pá-rdo], para *pardo*, y su pérdida: [dál] por [dár] para *dar*. Algunas veces se añade la *d* final de sílaba a este baile /l/ /d/ /r/. Debe exigirse [admitír] y no [almití] [armití] [almitil], ni mucho menos [aθmitír] [aθmití]. Esta última pronunciación empieza a propagarse en el habla más descuidada de Madrid.

El nombre de esta letra es *erre*, no *ere*.

La vibración múltiple es el rasgo propio de la *rr* /r̄/, y debe oírse en todas sus emisiones.

El nombre de esta letra es *erre doble*, no *erre*.

La *s/s* debe sonar siempre en la expresión cuidada. Debe huirse de su aspiración en final de sílaba o palabra, propia del Centro-Sur, y de la pérdida absoluta propia de lugares o elocuciones aisladas. Hay que notar, no obstante, que la mayoría de los hablantes de español aspiran esta *s* implorativa (final de sílaba o palabra), por ello se debe procurar que el niño lea [kásas], pero será inútil tratar de obligarle a que pronuncie así en su habla ordinaria. Anteriormente hemos hablado de *seseo* y *ceceo*.

Esperamos haber ofrecido al maestro, en este esbozo tan limitado, unas líneas de actuación ante determinados casos. Esa ha sido nuestra única intención. Quien quiera dedicarse con mayor detenimiento a la fonética española dispone de buena cantidad de títulos, que hemos recogido en otro lugar (9); aquí nos hemos limitado a un objetivo muy concreto.

(9) Cf. nuestra nota (1).

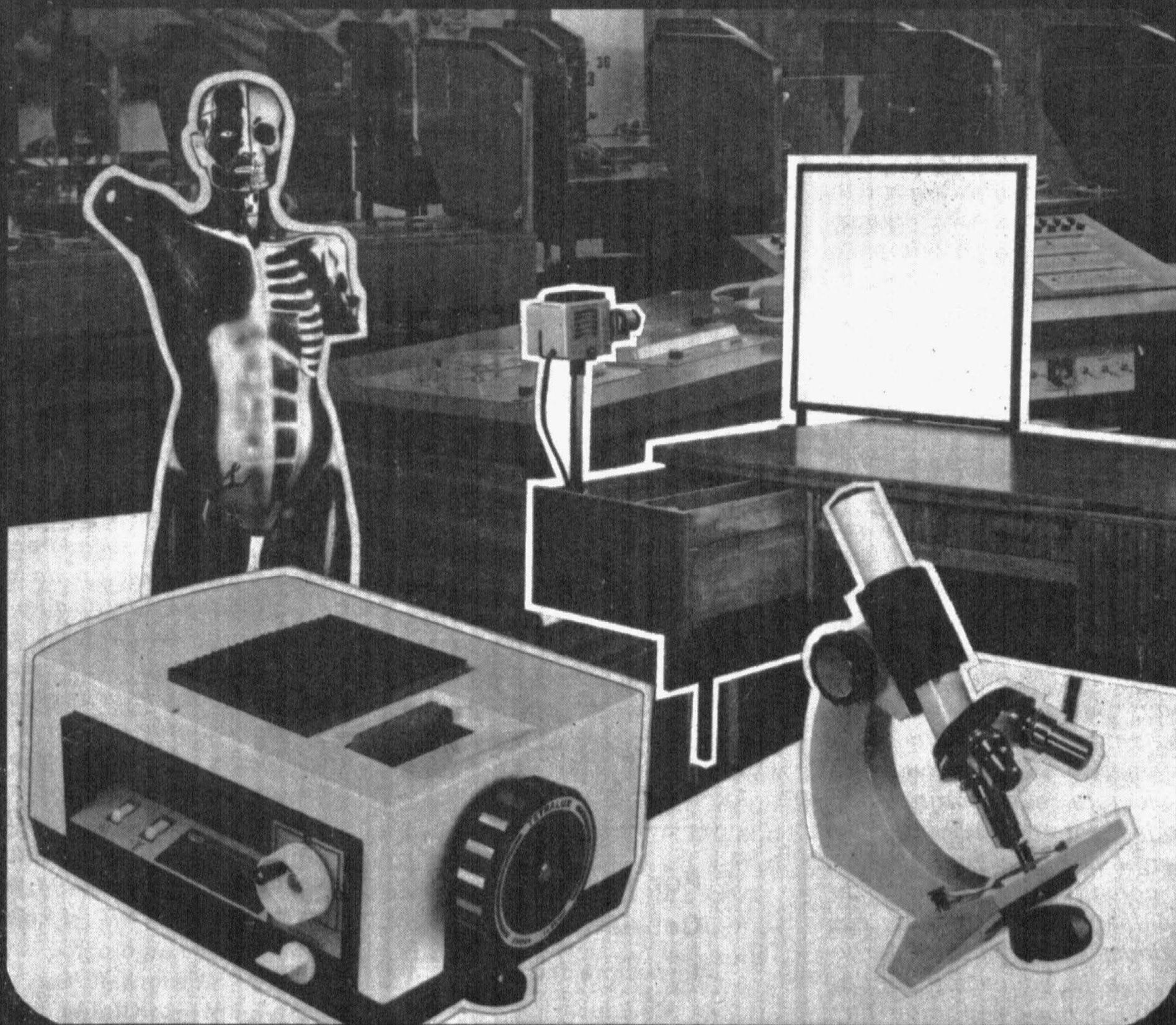
ENOSA

MATERIAL PARA DEMOSTRACION Y EXPERIMENTACION

FISICA • QUIMICA • BIOLOGIA • MATEMATICAS

Instrumentos ópticos

Medios audiovisuales • Laboratorio de idiomas



ENOSA

Reina Mercedes, 22 - Tel. 233 82 01-02 - MADRID-20

Las actividades de lectura constituyen un aspecto importante del currículum escolar y tienen entidad suficiente para ser tratadas con independencia de las restantes actividades encaminadas al aprendizaje de la lengua. Bien es verdad que unas y otras están en función de los objetivos fundamentales del área lingüística (comprensión y expresión verbal, comprensión lectora y expresión escrita), sin embargo el proceso de desarrollo lector a lo largo de la E. G. B. ocupa o debe ocupar una buena parte del quehacer escolar y esto en todos los niveles, ya que aprender a leer no es tarea reservada exclusivamente a los primeros cursos como parece a simple vista. "Ningún maestro de los grados superiores obtendrá óptimo resultado de sus alumnos si da por supuesto que los niños aprenden a leer a la perfección en los grados inferiores" (1).

Si analizamos los contenidos del área lingüística y las actividades a realizar a lo largo de la E. G. B. según propugnan las Nuevas Orientaciones indicativas, observamos en cada uno de los niveles una serie de actividades de lectura que combinadas con las restantes que integran el área de expresión lingüística, constituyen el soporte de la didáctica de la lengua; actividades lectoras a lo largo de toda la educación fundamental o básica, porque hay

(1) Thomas G. Crescimbeni: "Enseñanza individualizada por materias". Pág. 266. Editorial Magisterio Español. 1970. Madrid.



actividades y programas de lectura

5

en la
E.G.B.

Por M.^a Jesús
Cebrián Anaut
Inspectora Técnica
de Educación

que enfrentar a los niños con diversos tipos de lecturas antes de considerarlos totalmente preparados para el aprendizaje lector.

La experiencia nos demuestra que el aprendizaje de la lectura no se limita a los primeros cursos exclusivamente, sino que constituye un proceso gradual prolongado a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. Si algo se pasa por alto en las etapas primeras surgen luego las dificultades; por tanto, todo maestro debe asegurarse de la situación de sus alumnos en el proceso lector antes de pasar a otras actividades.

No procede aquí inventariar las posibles actividades de lectura sugeridas en el citado documento de las Nuevas Orientaciones a lo largo de los ocho cursos, que por otra parte se pueden considerar válidas en cuanto sugerencias, pero insuficientes a todas luces; en cambio se juzga necesaria la estructuración de dichas actividades en lo que se ha convenido en llamar "programas de lectura" para cubrir las necesidades individuales y de grupo. Aunque para el niño nunca debe ser la lectura una tarea que pesa como "un trabajo más" es necesaria la sistematización correspondiente de dichas actividades una vez superados con éxito los primeros niveles.

Objetivos primordiales.

A lo largo del proceso de aprendizaje lector se adivinan

inmediatamente los dos objetivos primordiales: en **primer lugar** el de identificación de las letras con su valor fonético, reconstrucción acústica de las frases escritas, o adquisición de la mecánica lectora. Pero aprender a leer es algo más que un proceso mecánico, es revivir hechos, imágenes, pensamientos, trasladados desde la mente de un hombre alejado en el tiempo y el espacio a la mente del lector, es comprender lo leído. Claro que esta asimilación del contenido escrito, **segundo objetivo a lograr** no existe si el alumno no tiene formado el hábito de asociar inmediatamente la imagen visual y la acústica.

Por otra parte, y junto a los hábitos de claridad y rapidez deben lograrse otros objetivos: la captación de la estructura del texto y su significado, la delimitación de las ideas fundamentales y la disponibilidad de las mismas para su posterior utilización, las que deben culminar en la adquisición de hábitos de estudio y en el desarrollo de la actitud positiva hacia la lectura.

Estos objetivos presiden la programación de las actividades de lectura, pero antes y como tarea principal se deben conseguir determinadas condiciones de madurez fisiológica, psicológica y social a la vez que se logra la actitud de seguridad en las situaciones de lectura.

Todo ello exige, si se piensa

en normas generales para conseguir los objetivos propuestos, un extremado cuidado en la selección de textos a leer, la previa lectura en alta voz por el profesor con las consiguientes aclaraciones marginales que puede ser simultaneada con la lectura silenciosa de los alumnos, y repetida con posterioridad oralmente, a la que acompañará en las circunstancias que convenga la autocorrección fonética.

Programas de lectura.

A la vista de los trabajos nuevos sobre las teorías del aprendizaje y de la tendencia actual a la enseñanza individualizada como punto de partida de una educación personalizada, lo cual también se advierte en la enseñanza de la lectura, resulta oportuno organizar las actividades lectoras integrándolas en tres programas.

El primero a considerar es el **programa básico de lectura**. Bond estructura los programas de lectura en forma de árbol, correspondiendo el tronco del mismo al programa básico. Se le llama también programa evolutivo de lectura. A partir de un vocabulario básico que le sirve de apoyo se inicia en la lectura continuando el progreso en la misma a través del análisis fonético y estructural, ampliándose posteriormente con la comprensión lectora y perfeccionando el ritmo, la entonación y la velocidad en los ni-

veles superiores. Puede llamarse también programa funcional de lectura (2).

Simultáneamente con el programa básico y una vez adquiridas las técnicas lectoras elementales hay que estructurar el **programa de lectura recreativa** que completa las sesiones del programa básico a la vez que permite a los alumnos conseguir un nivel de lectura independiente. El programa de lectura recreativa, además de reforzar los hábitos lectores en virtud de la satisfacción experimentada (principio de consolidación por el éxito), proporciona a los alumnos la respuesta a cuestiones que ellos pueden plantearse con motivo del programa básico de lectura o de los programas de estudio.

El segundo programa a considerar es el de **lecturas de desarrollo**. Podría llamarse también programa de ampliación. Está integrado por lecturas recreativas, pero principalmente comprende la fase de **lectura crítica**. Los alumnos a través de este tipo de lecturas deben expresar su opinión personal acerca de los textos leídos. Ello contribuye a formar un juicio crítico sobre las ideas que se expresan, mediante las correspondientes comparaciones y posteriormente con la elaboración de conclusiones personales. Sin un cuidado especial por este programa se corre el riesgo de que una gran mayoría de alumnos den siempre por vá-

(2) Op. cit. Pág. 267.

lido todo lo que aparece en letra impresa por el hábito de leer sin poner en juego su espíritu crítico.

críticas integran este programa aquellos textos encaminados a la adquisición de destrezas de estudio y los que constituyen las lecturas del programa de estudios, es de-

cir, lecturas complementarias de geografía, historia, etc.

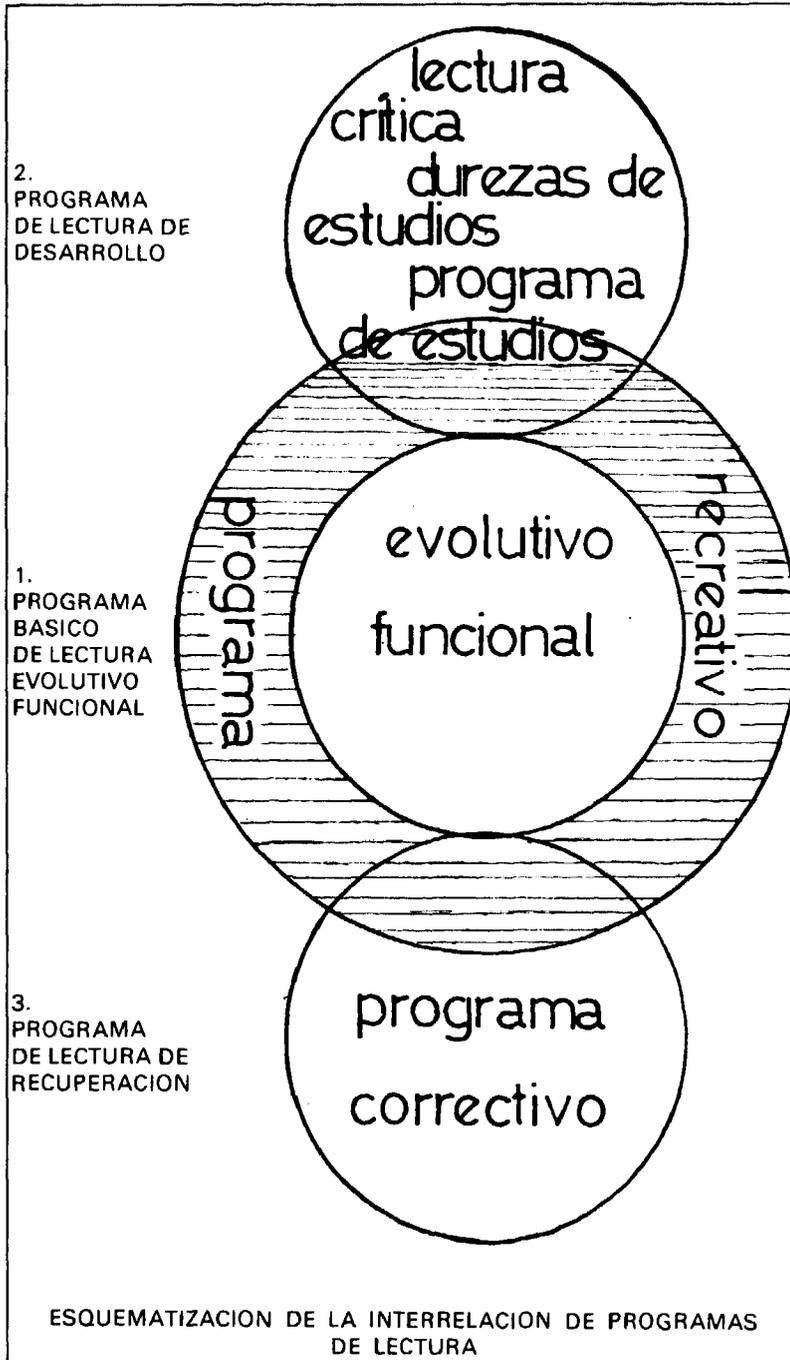
El programa de lecturas críticas exige como actividades primordiales el análisis de los contenidos, la búsqueda de referencias y redacción de resúmenes.

En tercer lugar figura el programa de lecturas de recuperación o programa correctivo. Los niños que han avanzado paso a paso a través de un programa de lectura bien fundado no tendrán que dedicar un tiempo especial al programa de recuperación.

Las pequeñas deficiencias se corrigen en los programas anteriores, no obstante hay grupos de alumnos que necesitan actividades especiales, los cuales además de la propia labor de recuperación no deben abandonar los programas anteriores.

En el gráfico anterior observamos las relaciones entre el programa recreativo y los tres programas fundamentales. Además de las lecturas críticas y las de recuperación es importante su combinación con las lecturas recreativas al igual que ocurre en los programas de lectura básica, puesto que es en el programa recreativo en el que se desarrolla la actitud positiva hacia la lectura. De aquí la importancia de las cuidadosas selecciones de textos literarios y la organización de bibliotecas escolares, a nivel de aula o a nivel de centros, con escogidos fondos bibliográficos; lo

Juntamente con las lecturas



que permite a los escolares el placer de la lectura, de "esa lectura que recrea su mundo interior haciéndolo más amplio, más lúcido y ordenado" (3).

Culminación del proceso lector: la lectura individualizada. Agrupamientos.

El término enseñanza individualizada aplicado a las actividades de lectura parece confuso. Tal vez la falta de claridad procede de toda una trayectoria didáctica en la utilización de métodos individuales especialmente en los primeros pasos para el aprendizaje de la lectura. La enseñanza individualizada pide algo más, no se limita al tratamiento individual con cada uno de los alumnos, sino que incorpora a sus peculiares formas didácticas los nuevos sistemas de organización escolar cuando tratamos la didáctica de la lectura en las instituciones escolares.

Las modernas técnicas de agrupamiento permiten al profesorado un trabajo muy positivo con menos esfuerzo. Es necesaria una primera identificación del nivel de lectura en que se encuentran los alumnos para proceder posteriormente a los correspondientes agrupamientos de pequeño o mediano grupo. La determinación del nivel de lectura puede conseguirse bien a través de tests o pruebas especiales,

bien mediante la lectura informal a la que sucede la organización de pequeños grupos lo más homogéneos posible, estructurados en principio con carácter experimental.

En los niveles superiores se puede hablar de gran grupo (excepto en los casos en que se apliquen programas de recuperación) a la vez que el trabajo individual o labor independiente también cobra mucha fuerza, especialmente en el programa de desarrollo; tanto en sus fases de lectura crítica como en los métodos de estudio y lecturas complementarias de las materias del curriculum. Aquí se logra realmente el ajuste al ritmo individual de aprendizaje.

La labor independiente de pupitre comprende numerosas actividades: elaboración de fichas resumen de la lección individual realizada, confección y utilización de diccionarios ilustrados, confección de ilustraciones para textos leídos, estructuración de periódicos con fragmentos escogidos de revistas y diarios, etc., etc. No obstante, y a pesar del énfasis que actualmente se pone en la confección de fichas de lectura cuando se habla de enseñanza individualizada, parece oportuno destacar que lo importante, sobre todo en los niveles superiores, es reservar sistemáticamente un cierto tiempo para la lectura personal. Después, en conversaciones y actividades posteriores de pequeño o gran grupo, siempre podrá evaluar el profesor el

nivel logrado en los momentos de lectura individual, aunque no haya quedado reflejado en ficha alguna. No obstante cabe destacar que, con vistas a la labor de grupo, ofrece un gran interés el sistema de registro utilizado, las anotaciones marginales, los extractos personales para el posterior informe a los grupos organizados.

Aunque parece muy positiva la organización de los programas de lectura individualizada, no se nos escapan sus dificultades: la tradición con su peso de años en el uso de instrumentos básicos, cartillas y libros de lectura, en el desarrollo de programas escolares más instructivos que formativos, la fidelidad, incluso en los momentos actuales, al uso de libros de texto con carácter notoriamente prioritario en relación con los libros de lectura, la escasez de libros de lectura que puedan responder a los tres programas fundamentales, anteriormente reseñados, nos hablan de las dificultades a vencer.

No obstante se adivina la urgencia de disponer en las aulas escolares, ya desde los primeros años, el material de lectura adecuado a la edad, intereses y experiencias de los alumnos, la organización y dotación de bibliotecas escolares, la revisión de los programas de lectura con una cierta periodicidad como respuesta a las exigencias individuales, a la vez que se fomenta por todos los medios posibles el amor a la literatura y al libro.

(3) Cebrian M. J.: "Educación ayer, hoy, mañana". Pág. 317. Editorial Escuela Española. 1972 Madrid.

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Por
Juan Noriega
Inspector Técnico
de Educación

	Pesetas
Legislación	
Ley General de Educación	35
Contratación del Estado	75
Tesoro Artístico	100
Ley General de Educación y Disposiciones complementarias	400
Estatutos de las Universidades	275
Informática	
Cobol	100
Fortran	100
Métodos matemáticos de aplicación a la informática	250
Política Científica	
El Desarrollo por la Ciencia (Unesco)	100
Políticas Nacionales de la Ciencia: España (OCDE)	75
Seminario Internacional de prospectiva de la Educación	400
Planes Regionales	
Plan Galicia	500
Plan Cádiz	500
Educación General Básica (Orientaciones Pedagógicas)	
	100
La Reforma Educativa, en marcha.	
	400
Ediciones facsímiles	
Capitulaciones de Cristóbal Colón.	200
Catecismo de Pedro de Gante.	750
Libro de los Gorriones (G. Adolfo Bécquer)	1.200
Testamento de Isabel la Católica	1.000
Libro del Ajedrez	1.100

Comprensión lectora e interpretación de textos

6

Mensaje oral y mensaje escrito.

Todo mensaje lingüístico es susceptible de una doble realización: oral y escrita.

El mensaje oral se intercambia entre emisor y receptor, en posiciones alternativas —en el caso de la conversación— de manera inmediata utilizando signos fónicos: el canal perceptual es el oído.

El mensaje escrito se realiza de manera mediata o diferida valiéndose de signos gráficos el canal perceptual idóneo es la vista, con acompañamiento o no de modulaciones acústicas (lectura en voz alta o silenciosa).

Descodificar —o descifrar— un mensaje oral implica una actividad mental llamada “comprensión oral”. La descodificación de un mensaje escrito es el resultado de la puesta en actividad de una función llamada generalmente “comprensión lectora”.

Se pueden observar algunas otras diferencias entre el “código oral” y el “código escrito” que, a efectos didácticos, conviene identificar. Helas aquí:



Mensaje oral	Mensaje escrito
<ul style="list-style-type: none"> - El mensaje oral coloca al emisor y al receptor en un contexto situacional idéntico. El mensaje utiliza, por alusión o implícitamente, elementos de la situación que complementan la información del mensaje. - El mensaje oral utiliza elementos informadores complementarios, como la entonación, pausas y demás elementos "prosódicos". - El empleo del "gesto" ayuda a la comprensión del mensaje oral. - El mensaje oral es típico del coloquio, de la charla sencilla. Salvo en caso-límite del discurso, la frase es breve y sin grandes complicaciones sintácticas, y el léxico, restringido al vocabulario de uso, no presenta serias dificultades. - La palabra hablada es, en fin, la manifestación simbólica natural del pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - El mensaje escrito, si el contexto situacional ha de desempeñar algún papel, debe describirlo. La comprensibilidad del mensaje se resiente a menudo a causa de estas descripciones y explicaciones; referencias, alusiones, etc. - El mensaje escrito ha de conformarse con el empleo de unos signos gráficos correspondientes de un valor referencial muy restringido, llamados signos de entonación y puntuación. - El gesto ha de ser "descrito" para poder intervenir en el mensaje. Queda así petrificado, "in vitro", como un elemento más de distracción para el joven lector. - La expresión escrita, sin embargo, es la habitual en el lenguaje científico —claro y preciso— moviéndose en campos léxicos especializados y exigiendo niveles de comprensión relativamente profundos y de rigurosa univocidad interpretativa. Y es también el soporte habitual de la expresión artístico-literaria, cuyas complejidades de forma y pensamiento son de todos conocidas. - El código escrito —al menos en los estadios básicos del aprendizaje— ha de ser pre-descifrado y, por así decir, reconvertido al código oral como paso previo a la comprensión... La obtención de significado a través de impresiones visuales requiere un proceso de aprendizaje y automatización que dura varios años.

Proceso de comprensión lectora. Análisis de procedimiento.

El estudio en paralelo que acabamos de realizar pone claramente de relieve la importancia y especial dificultad de la comprensión lectora. Desarrollar, *ad hoc*, un instrumento didáctico eficaz tampoco resulta sencillo. Ofrecemos, sin embargo, un sencillo análisis de procedimiento. No es más que el análisis de un proceso de investigación sistemática de la comprensión lectora, presentado en forma de cuadro sinóptico. Este cuadro puede ser utilizado como un inventario de aspectos, una programación implícita sugeridora de posibles actividades escolares sistematizadas con un objetivo final: el de la comprensión e interpretación de un texto escrito.

El procedimiento se desarrolla en cuatro partes o momentos: 1) *Comprensión de los significados*: frases y palabras en contextos lingüísticos específicos. Imágenes, metáforas, giros... 2) *Interpretación de las ideas*: reconociendo el contexto situacional; identificando las ideas implícitas en los contextos situacional y lingüístico, mediante un proceso guiado de deducción; descubriendo o apuntando al menos algunos rasgos o aspectos que pueden ser inferidos del texto a través de un proceso de inducción. 3) *Análisis del texto*, diferenciando las partes en que se estructura el contenido. 4) *Síntesis del texto* mediante actividades expresivas de carácter resolutorio: refundición o condensación de textos; lectura expresiva; dramatización interpretativa.

He aquí el cuadro de referencia:

PROCESO DE COMPRENSION LECTORA

(Análisis de procedimiento)

I. COMPRENSION DE LOS SIGNIFICADOS

1. Las palabras y las frases.

- a) Significado de las palabras y frases difíciles.
- b) Las palabras y las frases en contextos específicos:
 - Acepciones específicas.
 - Comprensión de: imágenes
 metáforas
 giros lingüísticos

II. INTERPRETACION DE IDEAS

1. Las ideas y sus relaciones.

- a) Identificar la situación, el objeto..., los personajes.
- b) Comprensión del contexto situacional a través de identificación de relaciones espaciales-temporales y análisis de situaciones:

¿quién?	¿dónde?	¿cuándo?	¿cómo?
¿qué?	¿por dónde?	antes	¿con qué?
¿para quién?	¿a dónde?...etc...	después... etc.	¿por qué?
			¿para qué?
- c) Descubrir ideas implícitas
 - deducciones, alusiones.
- d) Realizar inferencias
 - inducciones.
- e) Descubrir y/o identificar refuerzos, analogías, contrastes.
- f) Percibir las reacciones emocionales de los protagonistas e inferir los motivos de las acciones (en textos pertinentes).

2. Identificar la idea principal (o central).

III. ANALISIS DEL TEXTO

- a) Diferenciar las partes en que se estructura el contenido del texto.
- b) Finalidad de cada una de las partes o secuencias.
- c) Intencionalidad: detectar hechos reales, opiniones, ...

IV. SINTESIS DEL TEXTO

- a) Identificar el carácter del texto: narrativo, descriptivo,...
- b) Refundición o condensación del texto.
- c) Indagación de títulos adecuados al contenido.
- d) Lectura expresiva.
- e) Dramatización interpretativa.

Invitamos al lector a una reposada consideración del cuadro sinóptico.

Creemos que ciertas imperfecciones de forma y contenido —fáciles de observar, pero difíciles de subsanar— no le restarán eficacia a la hora de tomarlo como lo que es: una guía normalizada de actividades.

¿Cómo funciona esta guía? ¿En qué forma puede ser aplicada a un texto concreto? ¿De qué manera se acopla a un curso o nivel determinado? Dentro del marco de acción limitado que nos impone un artículo de revista, trataremos de dar respuesta por el medio más eficaz: un ejemplo concreto. Tal y como aparece en el capítulo siguiente:

Comprensión e interpretación de un texto.

Título: "La carretilla" (con ligeras adaptaciones).

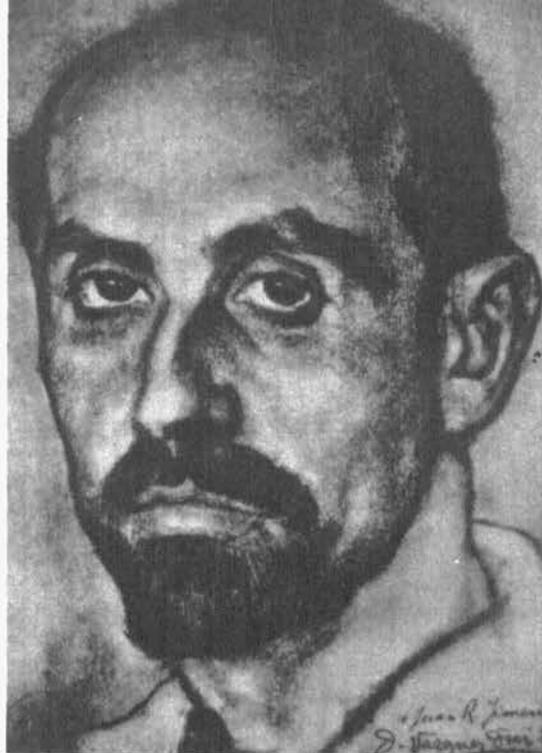
Autor: Juan Ramón Jiménez.

Grado o nivel de programación: 6.º Curso de Educación General Básica.

Para mayor comodidad, reproducimos seguidamente el texto referenciado:

1. En el arroyo grande, que la lluvia había *dilatado* hasta la viña, nos encontramos, *atascada*, una vieja carretilla, toda perdida bajo su carga de hierba y de naranjas. Una niña, rota y sucia, lloraba sobre una rueda, queriendo ayudar con el empuje de su pecho en flor, al borriquillo, más pequeño, ¡ay!, y más flaco que Platero. Y el borriquillo se destrozaba contra el viento, intentando, inútilmente, arrancar del *fango* la carreta, al grito sollozante de la chiquilla. Era en vano su esfuerzo, como el de los niños valientes, como el vuelo de esas brisas cansadas del verano que se caen, en un desmayo, entre las flores.

2. Acaricié a Platero y, como pude, lo enganché a la carretilla, delante del borrico



JUAN RAMON JIMENEZ
POR VAZQUEZ DIAZ

miserable. Le obligué, entonces, con un cariñoso *imperio*, y Platero, de un tirón, sacó carretilla y rucio del *atolladero*, y les subió la cuesta.

3. ¡Qué sonreír el de la chiquilla! Fue como si el sol de la tarde que se rompía, al ponerse entre las nubes de agua, en amarillos cristales, le encendiese una *aurora* tras sus *tiznadas* lágrimas.

4. Con su llorosa alegría me ofreció dos escogidas naranjas. Las tomé, agradecido, y le di una al borriquillo, débil, como dulce consuelo; otra a Platero, como premio *áureo*.

Juan Ramón Jiménez

Invítese a los alumnos a una reposada lectura del trozo escogido. Efectuada ésta, promover y verificar la comprensión siguiendo el esquema dado, bien en grupo coloquial, bien por medio del trabajo individual, según convenga.

La resultante didáctica sería, más o menos, la siguiente:

I. COMPRENSION DE SIGNIFICADOS

– ¿Qué significan las palabras en negrita, **dilatar**, **atascada**, **fango**...?

– Utiliza estas palabras en otros contextos.

– Utiliza estas palabras en contextos de significación similar a los del texto leído.

– Aclara la estructura de la frase del párrafo 3: "Fue como si el sol de la tarde que se rompía, al ponerse entre nubes de agua, en amarillos cristales, le encendiese una aurora tras sus tiznadas lágrimas".

– Aclara el sentido de las expresiones: 1) "niña rota y sucia", 2) "el vuelo de las brisas que se caen en un desmayo, entre las flores", 3) Etc....

II. INTERPRETACION DE IDEAS

1) ¿Qué personajes intervienen en este relato?

2) ¿A quién se reconoce, en esta historia por su nombre propio?

3) ¿Dónde se encontraba una carreta atascada?

4) ¿Qué hacía la niña?

5) ¿Dónde lloraba la niña?

6) ¿Dónde colocó el dueño a Platero?

7) ¿Para qué?

8) ¿Hasta dónde llevó Platero la carretilla?

9) ¿Cuándo comenzó a sonreír la niña?

10) ¿Se comió el dueño las naranjas que le dio la niña?

a) Di si es verdadero o falso y justifica la respuesta:

– El borriquillo no quería tirar.

– **Dilatar**: extender, alargar o aumentar de volumen alguna cosa.

Atascada: detenida (en medio del fango), etc....

– 1) El calor ha **dilatado** el mercurio del termómetro. 2) La cañería está **atascada**. Etc.

– 1) La lluvia ha **dilatado** los torrentes. 2) El coche se **atascó** en el fango de la callejuela. Etc., etc.



– **Niña rota y sucia**: niña, con la ropa rota, sucia... etcétera. Al decir **niña rota** quiere el autor transmitirnos la impresión de que estaba muy fatigada, deshecha de cansancio.

1) Un hombre, una niña y dos borriquillos.

2) A Platero.

3) En el arroyo grande.

4) Empujaba la carreta y lloraba.

5) Sobre una rueda de la carreta.

6) Enganchado delante del borrico.

7) Para que ayudase al otro borrico a tirar de la carretilla atascada.

8) Hasta lo alto de la cuesta.

9) Una vez que Platero hubo desatascado la carretilla.

10) No. Dio una al borriquillo y otra a Platero.

a)

– *Falso*: "el borriquillo se destrozaba contra el viento intentando... arrancar... la carreta".

– La niña estaba contenta al llegar Platero y su dueño.

– Platero era tratado amorosamente por su dueño.

– El borriquillo estaba bien cebado.

b) ¿Se trataba de una niña agradecida? Justifícalo.

c) ¿Qué virtud pone de relieve el dueño de Platero en este relato? Señala una de estas tres palabras: Generosidad. Alegría. Paciencia.

d) ¿Y la niña? Alegría. Agradecimiento. Solidaridad.

e) Señala, según el texto, el contraste entre las emociones que experimenta la chiquilla antes y después de desatascar la carretilla.

– Identifica la idea principal.

III. ANALISIS DEL TEXTO

– ¿En cuántas partes se estructura el contenido de este texto?

– ¿De qué trata cada una?

IV. SINTESIS DEL TEXTO

– Lo que acabas de leer ¿es una narración? ¿una descripción? ¿un diálogo?

– Resume el texto en unas cuantas líneas.

– *Falso*: “Lloraba sobre una rueda”... “... al grito sollozante de la chiquilla...”

– *Verdadero*: “le obligué... con un cariñoso imperio”.

– *Falso*: “¡ay! y más **flaco** que Platero”.

b) *Si*. Pues ofrece a su benefactor dos escogidas naranjas (párrafo 4).

c) *Generosidad*.

d) *Agradecimiento*.

e) Antes, la niña está triste y desesperada. Lloro sobre la rueda de la carretilla y grita sollozante para hostigar al borriquito.

Después, está contenta y radiante: ¡Qué sonreír el de la chiquilla! Llorosa de alegría, ofrece dos naranjas al dueño de Platero.

– La generosidad y desinterés de Platero y su dueño, ayudando a una niña desvalida que sabe agradecer el favor recibido.

– En cuatro.

– *Primera*: Nos presenta una niña llorando, al lado de su carreta enfangada en el río. Y la llegada de Platero y su dueño.

– *Segunda*: Platero, animado por su dueño, saca carretilla y rucio del atolladero.

– *Tercera*: La chiquilla sonríe feliz al ver su carretilla desatascada.

Cuarta: La niña, agradecida, ofrece dos naranjas al dueño de Platero. El dueño de Platero da las naranjas a los animales.

– Se trata de una breve narración. Pero abundan en ella los elementos descriptivos. Sólo el párrafo dos es puramente narrativo.

– Platero y su dueño se encuentran con una niña llorando porque su carreta se ha enfangado en el río y su borriquillo no puede desatascarla.

El hombre decide ayudarla y engancha a Platero delante. De un tirón, Platero saca carretilla y rucio del atolladero.

— Busca algunos títulos adecuados al contenido de este texto.

La chiquilla sonríe feliz entre sus lágrimas. Y con llorosa alegría ofrece al hombre dos hermosas naranjas que éste entrega a los animalitos para compensarles su esfuerzo.

— “El atasco”, “Dos naranjas bien ganadas”, “No llores, chiquilla!”, “Platero ayuda”.

Aplicación y adaptaciones del procedimiento.

Es claro que el procedimiento que acabamos de ofrecer:

a) No puede —ni es necesario que así sea— ser aplicado punto por punto, en su totalidad, a un texto dado. Compruébese la libertad y desenvoltura con que —de propio intento— lo hemos aplicado al trozo de Juan Ramón Jiménez, “La carretilla”.

Cada mensaje tiene sus especiales características que lo hacen más o menos accesible desde uno u otro punto de enfoque. Hay textos que carecen de “imágenes” o que no responden a preguntas de identificación espacial, como “¿dónde?” o temporal como “¿cuándo?” o no existe un “cómo” un “con qué” o un “para qué” o, en fin, no presentan “refuerzos”, “analogías” o “contrastos”.

Es el profesor quien debe seleccionar las preguntas en cada caso concreto. Lo fundamental es que la cuestión sea válida, es decir, capaz de detectar algún aspecto significativo del texto.

b) Por otra parte, las formas narrativa, descriptiva y dialogada ofrecen peculiaridades de clase que cabe sistematizar por separado. Nos

limitaremos a dar algunas indicaciones específicas:

1. *Para la narración.*

Identificar el argumento.

Estudio especial de los factores “tiempo” y “acción”.

Observar el orden de la secuencia temporal.

Analizar los momentos característicos del relato:

Preparación.

Cumbre o nudo.

Desenlace.

Distinguir relatos de hechos reales, posibles, verosímiles, fantásticos.

2. *Para la descripción.*

Identificar el objeto de la descripción:

Objetos.

Paisajes.

Escenas con seres animados.

Precisar la posición e intencionalidad del autor:

Posición.

Subjetiva/objetiva.

Realista/fantástica.

Intencionalidad.

Admiración, desprecio, ironía...

3. *Para el diálogo.*

Los interlocutores y sus características. Estudio del contexto situacional.

Reconocer el nivel o registro del habla y sus características:

Sostenido.

Medio o standard.

Vulgar.

Estudio especial de la entonación y gestos pertinentes.

La antífrasis o “doble sentido” en la conversación.



notas sobre lexico- logía y semán- tica

7

La adquisición de léxico está en la base de todo aprendizaje. Se observa, en cambio, un progresivo empobrecimiento del vocabulario usado por los alumnos a todos los niveles. Seguramente el hecho va ligado a la realidad socio-cultural de la extensión de la enseñanza y a otros muchos factores de diversa índole (escasez de lecturas, pobreza de lenguaje en los medios de difusión, etc.). No puede ignorarse, sin embargo, que no siempre se ha prestado a la enseñanza del léxico la atención debida. Unido esto al profundo cambio que ha experimentado la consideración científica de los problemas lexicológicos y semánticos, nos obliga a meditar sobre la cuestión.

No aspiramos a dar fórmulas didácticas —inexistentes, por otra parte— y sí nos limitaremos a subrayar la función que desempeña el aprendizaje de léxico en una consideración total del lenguaje. El estudio se hace tanto más necesario cuanto que los aspectos del problema son varios: científicos, didácticos y, aun, socio-culturales. Entre ellos cabría citar: a) Existencia de situaciones educacionales distintas a las precedentes en virtud del progreso social y educativo; b) La función del léxico en el cumplimiento del objetivo capital de la enseñanza de la lengua, que es enriquecer la capacidad de expresión y comprensión del hablante; es decir, ampliar su competencia lingüística; c) Los notables avances de la lingüística y, en los últimos años, de la ciencia del significado, que han enfocado el estudio del lenguaje desde perspectivas diferentes a las tradicionales y que no pueden ignorarse (1); d) Ampliación constante de las necesidades nominalizadoras ante el progreso cultural, científico y técnico; e) Necesidad de llegar con urgencia a una conciencia crítica sobre la situación actual de la lengua española en su dimensión nacional y universal; f) PlanTEAMIENTOS didácticos nuevos en relación con el progreso de la ciencia lingüística.

Por
José Jesús de Bustos Tovar
Catedrático de Instituto

ASPECTOS ESPECIFICOS

El desarrollo de los puntos señalados en el párrafo precedente desbordaría los límites impuestos a este artículo. Prescindimos de la cuestión sociológica y apuntaremos los aspectos más específicos del problema. Atraerá preferentemente nuestra atención indicar la función del léxico y de la semántica en la consideración integral del lenguaje.

La lingüística actual está poniendo de relieve claramente que todo análisis de una parte del lenguaje corre el riesgo de ocultar la realidad idiomática. De aquí los intentos de lograr un método descriptivo que integre los distintos niveles de lengua: fonológico, morfológico,

(1) Nos referimos a una cuestión polémica: hasta qué punto la didáctica debe incorporar el avance científico. Es cierto que con frecuencia la supuesta modernidad de una exposición es más ficticia que real porque se basa en un puro nominalismo. Pero esta actitud no puede hacernos caer en la contraria. La didáctica debe ir detrás de la ciencia, pero no tan atrás que se desligue de la ciencia misma.

sintáctico, léxico y semántico. Cualquier concepto debe ir referido a cada uno de los niveles, puesto que el sistema se realiza como un todo coherente en el que cada elemento se caracteriza por su oposición a los demás (2).

De este modo, la palabra deberá ser considerada desde el punto de vista fonológico como combinación de fonemas en la que importan tanto la naturaleza de los fonemas como su ordenación. En el plano didáctico estimamos útil efectuar sustituciones de las unidades fonológicas que constituyen la palabra y observar los correspondientes cambios de significado, es decir, la naturaleza del mecanismo lingüístico.

Más fecunda es la conexión entre léxico y niveles morfológico y sintáctico. La insuficiencia de una realidad nocional aislada —valor central de la palabra como unidad de significado— ha de ser salvada en el acto de la comunicación en el nivel de las relaciones y de las funciones, que es el objeto de estudio de la morfología y de la sintaxis (3). Se integra así la palabra en niveles superiores en los que adquiere su auténtica dimensión: unidad de significado combinada con elementos formales, que desempeña una función sintáctica determinada y cuyo valor significativo pleno se realiza en el contexto (objeto de estudio de la semántica).

Cabe preguntarse inmediatamente por la naturaleza misma de la palabra, tan difícilmente conceptuable desde que se abandonó la definición aristotélica de que era la más pequeña unidad significativa del habla. Toda definición de la palabra debe ir referida a los niveles de lengua citados en el párrafo anterior; es decir, debe ser caracterizada como combinación fonemática, como unidad gramatical y como unidad de significado. En los tres planos de la descripción lingüística aparece la palabra y en los tres aspectos de la enseñanza de la lengua debe aparecer el estudio

del léxico, integrándose así en tres grandes campos: 1) Léxico y fonología; 2) Léxico y frase; 3) Léxico y contexto. Será el último de ellos el lugar específico para tratar de la palabra, puesto que el valor significativo se presenta como elemento identificador por excelencia. En el terreno de la didáctica sería disparatado partir de un análisis formal de la palabra, pero sí puede llegarse a él como medio de enriquecimiento del vocabulario (composición, derivación, cambios de categoría, etcétera) en un determinado nivel de los estudios lingüísticos.

No puede soslayarse otro problema que a menudo se presenta en la práctica docente y que es reflejo de la esencial complejidad del hecho lingüístico. Así aparece en publicaciones científicas de último cuño. Nos referimos a la frontera entre palabra y frase. Sin haberse ocupado del tema en el plano teórico, cualquier profesor con un mínimo de práctica docente habrá comprobado las transferencias que se dan en la realidad del habla entre una palabra y un conjunto léxico más amplio, pudiendo llegar a constituir sinónimos conceptuales (4). Parece recomendable por el momento evitar todo término técnico que intente englobar estos conjuntos léxicos, pero no puede ocultarse su existencia ni en el plano científico ni en el didáctico. Piénsese en este último aspecto, en los utilísimos ejercicios de sustituciones léxicas que no tienen por qué reducirse a sinónimos y antónimos, sino a otros más complejos en los que se ponga de manifiesto cómo es posible hacer funcionar la lengua a base de ampliaciones o reducciones sucesivas, de tal modo que se llega de la palabra a la frase o a la inversa, sin cambiar el sentido fundamental del texto. Parece evidente que la redacción puede mejorar considerablemente con este tipo de actividades, además de ayudar a percibir el verdadero valor gramatical y significativo de la palabra.

Advertíamos que la palabra adquiere su pleno valor en el contexto. Tal hecho se explica

(2) Sobre esto se basan algunos de los más recientes estudios lexicológicos y gramaticales.

(3) Es preciso salvar por igual los riesgos de un formalismo exclusivista de carácter gramatical y de un excesivo semantismo.

(4) No entramos ahora en el problema de la sinonimia y de las diferentes posiciones ante el problema. V. K. Baldinger, *Teoría semántica. Hacia una semántica moderna*, Madrid, Ed. Alcalá, 1970.

porque el proceso de la comunicación lingüística se efectúa en la transferencia de lo virtual a lo actual, lo que equivale a integrar cada unidad lingüística en unidades de sentido, sobre las que se estructura el contexto. Conviene distinguir, sin embargo, entre contexto oracional y contexto de situación. El valor de la palabra puede variar, y de hecho así ocurre en la realidad del habla, en ambos tipos de contexto. En la enseñanza de vocabulario habrá de atenderse no sólo a indicar las diversas acepciones de una palabra, sino a formar la capacidad de discernimiento suficiente para captar las connotaciones que la voz adquiere en el contexto.

La palabra no es una unidad estable; sus límites son imprecisos; sus valores significativos variables y modificables por elementos de situación (gestos, valores referenciales, transferencias estilísticas, afectivas, etc.). Y sin embargo constituye una unidad inmediatamente percibida en el discurso y, como tal, es elemento básico en la enseñanza de la lengua. El esencial dinamismo del lenguaje es claramente advertible en el léxico. Sus modificaciones de valor se deben a una pluralidad de causas; unas proceden de alteraciones en el sistema mismo; otras, de "incitaciones" externas. De aquí los fenómenos de ampliación, modificación, sustitución, etc., que hacen del sistema léxico un conjunto de elementos en equilibrio dinámico.

LAS RELACIONES SEMICAS

La moderna ciencia del significado intenta sistematizar las relaciones semicas. Aplicado al español, este enfoque apenas ofrece estudios publicados que pudieran servir de base a una didáctica fundamentada en los principios teóricos de la ciencia (5). Esta dificultad no puede hacernos desconocer las posibilidades que brinda. Nos proponemos plantear ahora una serie de cuestiones que se están debatiendo en la lingüística actual y que pueden ofrecer algún rendimiento didáctico.

(5) Puede verse el importante trabajo de F. Trujillo, *El campo semántico de la valoración intelectual en español*, Publ. de la Universidad de La Laguna, 1970.

La formación de palabras constituye uno de los recursos básicos del idioma. Funciona constantemente en el habla y es de capital importancia conocer el mecanismo de la creación léxica a partir de las posibilidades internas de la lengua. Ello obliga a enlazar la enseñanza del léxico con el estudio de los elementos sufijales (sufijos, interfijos y prefijos), que habrán de ser considerados desde el doble plano formal y significativo. Recuérdese que tan importante como aumentar el vocabulario del hablante es hacerle capaz de **comprender** todos los valores del signo lingüístico.

La formación de palabras por derivación provoca, entre otros, dos tipos de fenómenos de capital importancia: **a)** Cambio de significado o de matización expresiva; bien sea en el valor de la palabra aislada o en su uso contextual, **b)** Vinculación a categorías y funciones gramaticales que el primitivo no tenía. Compárense los valores significativos de una familia léxica como **casa - casero - caserón - casilla - casillero - casillas** (sacar a. uno de sus...), etc. Sin cambio de categoría gramatical el valor significativo es muy diferente en alguno de los derivados respecto de la palabra primitiva (casa - casillas). Parece útil usar de este tipo, y otros semejantes, de creaciones léxicas para aumentar el vocabulario activo de los alumnos. En relación al segundo punto, podemos pensar en ejemplos del tipo **precio - preciar - precioso**, en los que el deslizamiento semántico va unido a la aparición de una categoría o función gramatical nueva: **preciar** verbaliza el contenido de **precio, precioso** lo adjetiva. El valor "apreciar" para el verbo y el de "hermoso, bello" para el adjetivo sólo es explicable a partir de un cambio de categoría gramatical.

Dejamos anotado así una vez más la conveniencia de no separar lo gramatical de lo significativo. Forma, función y significación son interdependientes. Nos atrevemos a sugerir así un tipo de análisis léxico muy claro y elemental que combine los tres planos y que estimamos mucho más útil que los fríos análisis de las partes de la oración que la tradición didáctica ha consagrado. Como condicionante

de tipo pedagógico estaría la adecuada motivación de los ejemplos elegidos, de tal modo que la actividad lingüística parta de la necesidad de comunicación inherente al hablante. De ahí ha de partirse para llegar después a la comprensión del mecanismo funcional.

El análisis de la palabra compuesta ofrece también interesantes modos de penetrar en el mecanismo lingüístico. Conviene distinguir entre palabras compuestas en que los dos términos pueden funcionar autónomamente en un enunciado (v. gr. **abrelatas, limpiabotas**, etcétera) y aquellas que no ofrecen tal posibilidad porque al menos uno de sus elementos no pueden funcionar fuera del compuesto (verbi gracia **automóvil, teléfono, bibliófilo**, etc.). Ello indica que el grado de "fusión léxica" no es el mismo en todos los compuestos. El nivel de integración formal es caracterizable por sus diversas posibilidades de combinar morfemas y formar derivados, por la naturaleza sémica del compuesto en relación con los elementos que lo constituyen; por su especialización contextual, etc.

En relación con los tipos de palabras compuestas se halla otra clase de combinaciones léxicas en la que los términos no están fundidos formalmente, pero designan una unidad de significado (v. gr.: **caballo de carreras, sello de Correos, hombre de negocios, obra maestra**, etc.) (6). Es evidente que tales combinaciones, cualquiera que sea el grado de autonomía de sus componentes, conserva el carácter básico de la palabra al poseer unidad significativa y funcional. Deben ser estudiadas dentro del vocabulario general.

La aplicación didáctica de las cuestiones apuntadas en los párrafos precedentes debe formar parte de los ejercicios de análisis léxico que propugnamos como actividad para aumentar el vocabulario de los alumnos y para conocer los mecanismos de que se vale el lenguaje.

(6) Apuntamos aquí al concepto de *lexia* en el sentido de unidad léxica constituida por elementos que conservan su autonomía formal. Insistimos en que no se trata de introducir términos sino conceptos.

Es obvio subrayar que el grado de complicación que deben presentar los ejercicios debe ser mínimo y estar graduados adecuadamente. Interesa que el alumno comprenda las relaciones formales, significativas y funcionales al mismo tiempo que usa el lenguaje.

LEXICO Y ETIMOLOGIA

La etimología es un elemento importante en los estudios lexicológicos, pero hay que añadir inmediatamente que el concepto de etimología como estudio del origen de las palabras es hoy excesivamente limitativo en el terreno científico y casi inútil en el aspecto didáctico. De este modo, la moderna etimología trata de describir la historia entera de la palabra a través de sus usos específicos y, lo que es más importante, no la considera aislada sino como unidades de conjuntos más amplios (7).

No puede negarse, sin embargo, la actual crisis de los estudios etimológicos, incluso en el plano científico. Así lo ha puesto de relieve el gran etimólogo de la Filología Románica Jacob Malkiel (8). En su aplicación didáctica de crisis parece igualmente grave por el casi general abandono de las lenguas clásicas en los grados primario y medio. Estimamos, no obstante, que la etimología puede seguir desempeñando un papel importante en la adquisición de nuevo léxico y en la comprensión de sus valores significativos. Hará falta, eso sí, invertir el proceso, en el sentido de hacer del étimo el denominador común de un conjunto de palabras al que el alumno llega a partir de su propia lengua. Es decir, no aprender latín para mejor saber español, sino partir de la propia experiencia lingüística para percibir los elementos de procedencia y relacionar así las unidades léxicas en campos más amplios.

(7) Este sentido tienen las palabras de Wartburg: "La investigación de la raíz de una palabra o de un grupo de palabras no es hoy la única tarea de la etimología. Debe seguir el grupo que se considere durante todo el tiempo que pertenece a una lengua, en todas sus ramificaciones y en sus relaciones con otros grupos". V. W. von Wartburg, *Problèmes et méthodes de la linguistique*, Paris, 1946. En español contamos con el monumental *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, de J. Corominas, esfuerzo gigantesco que aborda los problemas etimológicos con una amplia perspectiva.

(8) V. por ejemplo su artículo *Etymology and the Structure of Word Families*, *Word*, X, 1954, pág. 265-74.

La más útil aplicación didáctica de la etimología es la de establecer familias léxicas unidas formal y semánticamente por un tronco etimológico común. Las posibilidades de enriquecimiento de vocabulario con este tipo de ejercicios son muy amplias. La actividad no debe limitarse a reunir palabras, sino a señalar las variedades significativas de cada una de ellas, su nivel de empleo, etc. Compárese las posibilidades que ofrece un tipo de familia léxica como la de *niño*, con varios étimos actuantes: *niño, niñez, niñería, infante, infantil; puericultor, pueril...*; *pedagogía, pediatra...* Cada uno de los étimos ha provocado una serie de derivados que se han especializado en un nivel de empleo distinto, desde el general correspondiente a la voz *niño* hasta el técnico de los derivados de *paidós*.

El análisis de esos conjuntos léxicos pone de relieve algo que consideramos esencial en el aprendizaje del idioma y que sólo podemos dejar aquí apuntado: la existencia de diversos niveles de empleo de la lengua, que va desde las hablas jergales hasta la lengua científica, técnica y literaria. Es preciso que la enseñanza del léxico subraye que también en el vocabulario se manifiestan diferencias de uso según el plano del habla de que se trate. La confusión y mezcla de léxico y fraseología pertenecientes a niveles distintos es uno de los defectos capitales de expresión en el momento actual. El problema afecta, además, a todos los niveles de la enseñanza.

CAMPOS SEMANTICOS

El concepto de campo asociativo que la moderna semántica está desarrollando puede ser en un futuro inmediato un buen medio para aumentar la competencia lingüística de los hablantes (9). Ya Saussure trazó un esquema de las conexiones que es posible establecer en un campo. Unas son meramente formales, mientras que otras implican tanto la forma como el significado. Afirma Saussure que "un término dado es como el centro de una cons-

telación, el punto donde convergen otros términos coordinados, cuya suma es indefinida" (10). Sobre esta base se ha desarrollado la moderna teoría del campo semántico, que constituye subsistemas léxicos en el que cada unidad se opone a las demás por sus rasgos distintivos.

Hay que advertir que el desarrollo de la semántica estructural tropieza con no pocas dificultades. Algunas de ellas han llegado a ser cuestión polémica, como es la consideración de que no todo el léxico es estructurable. En el plano del habla —del que hay que partir forzosamente en la enseñanza—, los rasgos sémicos de la palabra pueden ser modificados por factores contextuales. Es ésta una circunstancia que debe ser tenida muy en cuenta cuando se aplican las modernas teorías científicas a la realidad didáctica.

A pesar de los inconvenientes antes enumerados —y de muchos otros que podrían aducirse— estimamos útil un tipo de actividad para el aprendizaje del vocabulario basado en el concepto de campo semántico. En efecto, la elaboración de campos léxicos puede ser un modo fecundo de descubrir la realidad circundante y de su correspondiente nominalización. Tiene además la ventaja de ofrecer amplias posibilidades de gradación, de acuerdo con el nivel del alumnado y, por tanto, realizarse prácticamente desde el comienzo del aprendizaje lingüístico: desde una iniciación basada en campos asociativos relacionados con la percepción sensorial (nombres de colores, de sabores, de olores, etc.) hasta aquellos que pertenecen a la creación abstracta e intelectual. Muy importante será el mundo de los sentimientos, que ofrece una amplia variedad semántica, con sus correspondientes asociaciones de tipo léxico. En definitiva, lo esencial será que el progresivo descubrimiento de la realidad vaya acompañado del uso y comprensión del vocabulario apropiado. A ello se puede llegar con ejercicios del carácter que aquí proponemos.

(9) V. el estudio citado en la nota 5.

(10) V. F. de Saussure, *Curso de lingüística general*, trad. de Amado Alonso, Ed. Losada, Buenos Aires, 1970, 8.ª ed.

La función afectiva del lenguaje puede ser en un momento dado más importante que la puramente designativa. De ahí la importancia de descubrir los valores expresivos del léxico que si son importantes en la creación literaria, actúan también constantemente en el habla coloquial y familiar. Habrá que tener en cuenta los diferentes elementos que confluyen en la función expresiva: valor evocador, motivación fónica o semántica, creación metafórica, etc.

Tradicionalmente el análisis del valor expresivo del léxico se hacía a través de los estudios de técnica literaria de un modo teórico o por medio del comentario de textos. Conviene hacer notar sin embargo que los procedimientos expresivos se hallan en la propia realización lingüística del niño, y se debe partir así de su experiencia personal, a través de una reflexión dirigida, para percibir posteriormente cómo esos recursos pueden convertirse en materia estética por medio de la creación literaria.

El tratamiento didáctico de los valores expresivos del léxico debe intentar unir, como en tantas otras cuestiones, lo puramente lingüístico con lo específicamente literario. Es un testimonio más de la inseparabilidad de ambos aspectos para la formación lingüística. Advertimos, sin embargo, que tal conexión debe realizarse desde las dos perspectivas. Partir de una situación de habla (oral o escrita; familiar o literaria; técnica o científica) debe ser el principio siempre aplicable para la reflexión sobre el hecho lingüístico.

CONSIDERACIONES FINALES

La forzosa limitación impuesta a este artículo nos hace conscientes de la generalización con que hemos tenido que tratar cuestiones que la lingüística moderna trata con gran rigor científico. Tampoco ignoramos la omisión de problemas fundamentales de léxico y semántica, como son los cambios de significado, el problema de la sinonimia, la situación de la

lengua española en su dimensión universal en relación con la entrada de neologismos no siempre necesarios, y tantos otros temas que deben ser tenidos muy en cuenta en la enseñanza de nuestra lengua. Terminaremos, pues, haciendo alguna observación complementaria.

Conocer el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos en el plano teórico es indispensable para el profesor, pero sería disparatado intentar enseñarlo sistemáticamente a los alumnos. Estos deben partir de la realidad del habla, única que puede provocar situaciones motivadoras. Es misión del profesor suscitar actos de comunicación que sirvan de fundamento a un análisis posterior del funcionamiento interno del lenguaje. Hay que operar sobre situaciones reales tanto en lenguaje oral como en la expresión escrita. Sigue siendo básica la lectura. El vocabulario de los alumnos será tanto más rico cuanto más amplio sea el caudal de lecturas. Nuestras sugerencias serán siempre un complemento para intensificar el dominio del léxico, enriqueciendo el vocabulario activo y colaborando así en el gran objetivo de la enseñanza de la lengua: aumentar la capacidad de expresión y comprensión.

Deliberadamente hemos prescindido de referencias concretas a grados de enseñanza. Es importante que el profesorado —cualquiera que sea el nivel a que se dedique— se ponga en contacto con los avances de la lingüística, única fuente para mejorar los métodos de enseñanza. La aplicación y gradación didáctica de los nuevos modos de conocer la lengua deberán ser objeto de un meditado estudio. Subrayemos, sin embargo, que una renovación metodológica no se fundamenta en la introducción de nuevos términos sino en la aplicación de conceptos y enfoques nuevos capaces de presentar la lengua desde perspectivas más claras. En todo caso la didáctica sólo puede incorporar lo que está consolidado en la investigación científica. Tan peligroso será ignorar su progreso como incorporar lo que no está plenamente asimilado. Testimonios de ambos extremos tenemos en el panorama actual de nuestros libros de texto.

ENSEÑANZA DE LA REDACCION

8

Por
Adolfo Maílo

¿Redacción composición?

Hay cierta vacilación en cuanto al nombre que conviene mejor a los ejercicios de expresión escrita. Así, mientras unos prefieren el de "composición", porque evidencia el hecho de "poner unas ideas junto a otras, según cierto orden", otros, invocando la etimología latina de la palabra "redacción", afirman que esta es más comprensiva, porque el acto de redactar consiste en "poner por escrito cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad". La superioridad, según ellos, consiste en que a la idea de orden añade otras relacionadas con el contenido de los escritos.

En todo caso, la palabra redacción ha adquirido carta de naturaleza entre nosotros y su uso está mucho más generalizado que el de la palabra composición, por lo que debemos preferirla.

Objetivos.

Los ejercicios de redacción en la E. G. B. deben proponerse los siguientes objetivos:

a) El paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, en la expresión de los contenidos mentales.

b) Habituarse a los alumnos a clarificar, ordenar y expresar con sencillez, corrección, y hasta cierto punto, elegancia, tales contenidos.

Dificultades.

La enunciación de los objetivos pone de manifiesto sus extraordinarias dificultades, tanto desde el punto de vista lingüístico como psicológico.

Las de índole lingüística se refieren, principalmente, al objetivo *a)*, es decir, al paso del lenguaje oral al lenguaje escrito. Sabido es que se trata de dos códigos diferentes, ya

que el primero coloca a emisor y receptor del mensaje en el mismo contexto situacional, y utiliza elementos de información (entonación, pausas, gestos, acentos de intensidad, etcétera) que el lenguaje escrito tiene que suplir, muy imperfectamente, mediante descripciones, alusiones y advertencias diversas. El paso de lo oral a lo escrito supone, pues, cierta inhibición, y la adquisición de nuevos hábitos en un tipo de expresión mucho más difícil y imperfecta que la de carácter oral, por lo que reclama toda una serie de recursos (signos de puntuación, normas ortográficas, etc.) innecesarios en el lenguaje hablado.

Los obstáculos relativos al apartado *b)* son predominantemente psicológicos y versan sobre los escollos que suponen para el niño no solamente la ordenación de las ideas o sentimientos que desea expresar, sino también, y princi-

palmente, la visión global, la perspectiva abarcadora que exige dicha ordenación para que el orden de los detalles transcriba con exactitud la síntesis de lo sentido o de lo pensado.

Por otra parte, una dificultad genérica y de gran volumen radica en la inevitable torpeza con que el alumno maneja un idioma cuya realidad sólo se objetiva (y se hace susceptible, por tanto, de consideración, conocimiento y "posesión"), en la escritura, es decir, mediante una lección atenta y capaz de penetrar en el sentido de palabras, frases y proposiciones. Sólo a medida que el alumno va poseyendo la lengua puede ir dando forma por escrito a sus contenidos mentales, hecho que proporciona ya uno de los principios metodológicos capitales en la enseñanza de la redacción.

Fundamentos.

Son de tres órdenes: lingüístico, psicológico y sociológico.

a) Desde el primer punto de vista, acabamos de insinuar la necesidad de acompañar los ejercicios de redacción al grado de dominio de la lengua que tenga el alumno. No basta subrayar la importancia de los factores psicológicos (motivación, estímulo de la creatividad personal, etc., etc.) para construir una metodología de la redacción eficiente, toda vez que la precedencia y, hasta cierto punto, indepen-

dencia de lo sentido y pensado respecto de su formulación o expresión hace necesario, además, un dominio de los medios expresivos sin el cual pensamientos, impresiones, sensaciones y emociones permanecerán en el fondo oscuro de lo inefable, por falta de vehículos capaces de servirles de instrumentos de exteriorización.

b) Los fundamentos psicológicos afectan, por una parte, a los factores que la pedagogía más reciente considera como indispensables en materia de expresión personal. Hemos mencionado antes los dos más importantes: la motivación y la creatividad, y a fe que constituyen pilares incontrovertibles de la enseñanza de la redacción; pero, como acabamos de decir, debemos concordarlos con los factores lingüísticos, sin los cuales apenas podrán provocar en el alumno otra cosa que sentimientos de impotencia y frustración.

Otro aspecto de lo que podríamos denominar psicodidáctica de la redacción alude a la marcha lógica que hemos de seguir en la sucesión de los ejercicios. En obediencia al método inductivo, en la década de los años 20 se insistía de modo especial en la necesidad de comenzar por lo que los franceses llamaban el "trabajo de la frase", tras el cual venía el tratamiento de las oraciones y las cláusulas o períodos, como podía verse en las "Instrucciones Oficiales" de 1923. Las de 1938, por el

contrario, suprimían esta vía, sustituyéndola por su opuesta, de cariz deductivo y analítico, al decir: "en el habla y en la redacción, como en el dibujo, la marcha del pensamiento va necesariamente del todo a la parte". No hace falta decir que la razón de este viraje se encontraba en la difusión alcanzada por el postulado del carácter sincrético del pensamiento infantil, divulgado por Piaget.

c) Los fundamentos sociológicos, que evidencian, asimismo, una considerable dificultad, se refieren a la heterogeneidad de los niveles de lengua manifestados por los alumnos, según los estratos socio-económicos de los que proceden. Reducir a denominador común esos niveles no es tarea fácil, y aunque la escuela tiende a convertir en paradigma la lengua literaria empleada en los manuales, ello supone un obstáculo tanto mayor cuanto más bajo es el nivel de lengua con el que los niños ingresan en la Enseñanza General Básica.

En otro orden de consideraciones (ligadas a las que acabamos de enunciar) tenemos el tipo de hombre que la escuela se proponga formar, cuestión que pertenece a los ideales educativos, pero que incide directamente sobre nuestro asunto, ya que no es lo mismo pretender moldear a todos a base de la lengua culta, como si fueran a formar parte de la "élite" social, que conceder plena beligerancia, así en el lenguaje

oral como en el escrito, a la lengua usual, incluso a la lengua "popular", más o menos correcta, desde el punto de vista académico, para elevarse, paulatinamente, a niveles de lengua superiores, bien que nunca tan selectos como la lengua literaria.

Programación.

Sin espacio para hacer otra cosa que indicar los grandes problemas pedagógicos y didácticos que plantea la enseñanza de la redacción, consignaremos las líneas generales de una programación de los ejercicios de redacción elaborada con un criterio ecléctico en cuanto a los fundamentos que acabamos de mencionar.

Consideramos conveniente dividirla en tres grandes apartados: etapas, aspectos y tipos de ejercicios.

A) *Etapas.*

A grandes rasgos, y con todas las modificaciones impuestas por las características del alumnado, estimamos procedente establecer las siguientes etapas en el tratamiento didáctico de la redacción en la E. G. B.:

- I. *De preparación:* hasta los 8 años.
- II. *De desarrollo:* de 8 a 12 años.
- III. *De perfeccionamiento:* de 12 a 14 años.

Es innecesario advertir que tales etapas se dividirán en períodos o ciclos, cada uno de

los cuales comprenderá, por regla general, dos cursos.

B) *Aspectos.*

Con diversa intensidad y propósitos acomodados a cada etapa, todas ellas comprenderán ejercicios destinados a desarrollar determinadas facetas psicológicas y lingüísticas para un cabal tratamiento de la expresión escrita. Tales aspectos son, principalmente, tres:

- *Creación* (que actuará sobre la "imaginación constructiva" de los niños.
- *Instrumentación* (encaminada a proporcionar medios lingüísticos apropiados, mediante el estudio, ampliación y corrección de elementos expresivos –palabras, giros, oraciones, etc.–).
- *Ordenación de las ideas* (como base indispensable de la redacción).

C) *Tipos de ejercicios.*

En tanto la escuela tradicional limitaba una pretendida iniciación a la redacción mediante la escritura de cartas (el género literario más personal y más difícil) y las corrientes posteriores, imperantes hace cinco o seis decenios, convertían en recurso metodológico único al famoso "resumen de lecciones", modernamente los ejercicios de redacción adquieren una gran diversidad de formas, con el acento puesto sobre la espontaneidad y el impulso de la creatividad de los alumnos.

Ante la imposibilidad de enumerarlos todos, he aquí algunos que consideramos importantes, cuyo encuadramiento en las distintas etapas es tarea relativamente fácil, que puede llevar a cabo todo maestro:

a) *Aspecto creación.*

Invención y expresión verbal de oraciones simples construidas

- *libremente por los niños,*
- *a base de observación de acciones, de gestos y actitudes, de imágenes, de objetos, de paisajes, etc., etc.*

Invención y expresión verbal (o escrita, según las etapas) de oraciones simples o compuestas, por los mismos procedimientos.

Invención de relatos o cuentos libremente.

Continuar una narración iniciada por el maestro.

Ejercicios de descripción

- *de escenas vividas o representadas,*
- *de grabados o fotografías,*
- *de películas,*
- *de emisiones televisadas,*
- *de acontecimientos actuales, etc., etc.*

b) *Aspecto instrumentación.*

Modificación de oraciones, simples o compuestas, o de

cláusulas a base de transformaciones que afecten

- al cambio de tiempo de los verbos,
- a la conversión del sujeto único en sujeto compuesto, o viceversa,
- a la amplificación y complicación de sus elementos principales,
- a la multiplicación de los complementos,
- a la transformación de la expresión afirmativa por otra
 - negativa,
 - interrogativa,
 - exclamativa,
 - interrogativo-negativa,
- a la sustitución de verbos, adjetivos o adverbios inapropiados por otros más expresivos.

Complicación de oraciones simples.

Síntesis de oraciones diversas.

c) *Aspecto ordenación de las ideas.*

Esta clase de ejercicios es de importancia excepcional para el aprendizaje de la redacción en cuanto su secreto esencial radica en la correcta ordenación de los elementos que deseamos expresar.

Aquí reside el núcleo fundamental de los ejercicios de redacción propiamente dichos, de los cuales los anteriormente citados son como prácticas preparatorias. Añadamos que no es fácil realizarlos y que conviene, sobre todo en los comienzos, darles forma co-

lectiva, para que todos los alumnos se beneficien, no solamente de las indicaciones del maestro, sino también de la colaboración de sus compañeros. Por su trascendencia vamos a consignar, con algún detalle, un ejemplo de esta clase de ejercicios.

Se trata de una modalidad que hemos puesto en práctica muchas veces en nuestras visitas a las escuelas.

Un ejemplo de ejercicio de iniciación a la redacción propiamente dicha.

Es necesario que los niños dominen ya el mecanismo de la escritura, lo que puede ocurrir a partir de los 8-9 años.

Finalidad: enseñar a los niños a ordenar las ideas.

Asunto: lo mismo puede ser un tema libremente elegido por los niños, que uno sugerido por el maestro, a condición de que aquéllos lo acepten de buen grado, o bien un relato que el maestro inicia y los niños deben continuar, o también la ordenación de párrafos que se dan desordenados (aunque este último tipo corresponde a una etapa en la que se hayan realizado ya numerosos ejercicios de ordenación propiamente dicha de ideas).

Desarrollo: El grupo de niños se sitúa en torno al maestro, frente a uno o dos encerados. Se propone el tema, que será, por ejemplo: *El cam-*

po, título que el propio maestro, o uno de los niños, escribe en el encerado.

El ejercicio comprende dos fases: la primera, de busca de las ideas; la segunda, de ordenación de las mismas.

En aquélla, el maestro invita sucesivamente, uno por uno, a varios niños que piensen y digan "cosas sobre el campo". Uno propone, por ejemplo: "el campo es bonito". Otro, "el campo tiene muchos árboles"; otro, "en el campo hay flores", etc., etc., etc. Cada uno de los niños escribe en el encerado, por el orden en que se han enunciado, las oraciones mencionadas, y otras varias.

Agotadas las posibilidades de invención de los pequeños, comienza la segunda fase, que es la decisiva: la ordenación de las ideas, que reclama por parte del maestro gran atención y cuidado. El sabe que hay varios procedimientos generales de ordenación: la inducción, que va de lo particular a lo general; la deducción, que sigue el camino contrario; la síntesis inicial, que se continúa luego detallando los elementos en ella incluidos, etcétera, etc. Pero se guarda de hablar sobre tales procedimientos, al menos mientras los niños están iniciándose en la ordenación, es decir, mientras se encuentran en la etapa de desarrollo.

Mediante preguntas, hace ver la necesidad de establecer un orden para redactar el ejer-

cicio. Interroga, pues, a los niños sobre qué frase creen que debe ir en primer lugar. Nuestra mentalidad latina prefiere el orden deductivo. Por consiguiente, después de oír el parecer de varios alumnos, el maestro propone la frase de sentido más general, que puede ser, por ejemplo: "el campo es muy grande" (en el caso de que no haya otra más abarcadora y que incida no sobre el tamaño, sino sobre la diferencia última del campo en relación con los poblados).

Si hemos aceptado, como concepto directriz, el de extensión o continente, hay que descender ahora a los elementos que lo integran (árboles, fuentes, caminos, sembraduras, cercas, etc., etc.), o bien podemos acudir antes que a los elementos a las cualidades ("el campo es bonito", "a mí me gusta salir al campo", etc., etc.), aunque es preferible dejar los juicios de valor o estimativos para el final (1).

Es innecesario decir que cuando la imaginación de los niños se agote y no pueda proponer más datos, el maestro suplirá las deficiencias, no simplemente añadiendo ideas, sino sugiriéndolas en diálogo animado y estimulante.

Pero la dificultad y el valor de este ejercicio no se limita a establecer el orden en que deben ir las ideas. Este orden supone o impone, desde el punto de vista lingüístico, la tarea de modificar las expresiones

(1) Es obvio que el maestro evitará toda terminología inasequible a los niños.

que contienen frases u oraciones en estado "bruto" y espontáneo, tal como surgen en el lenguaje oral, dándoles la corrección exigida por la expresión escrita. He aquí la segunda, y también esencial, característica de este tipo de ejercicios: enseñar a los niños a refundir oraciones evitando esas repeticiones en que abundan los escritos de quienes no han practicado oportunamente ejercicios de preparación para la redacción (polisíndeton, monotonía en el comienzo de las frases, etcétera, etc.).

Así, por ejemplo, si las dos primeras oraciones del encerrado eran: "el campo es muy grande" y "en el campo hay muchos árboles", el diálogo didáctico, dirigido hábilmente por el maestro, conducirá a fundir las dos oraciones en una sola, que dirá: "El campo es muy grande y en él hay muchos árboles". He aquí como el ejercicio de ordenación se dobla con otro de instrumentación, en el que los niños aprenden prácticamente, vitalmente, el empleo del pronombre personal como sustituto del nombre, y ello sin ninguna perorata definitiva, antes por el contrario, del modo más natural posible, apelando a la más sencilla y fecunda "gramática funcional".

Pero no se reducirá la instrumentación a la fusión de oraciones y a la consiguiente utilización de pronombres de diverso tipo (personales, demostrativos, etc.). Surgirán

ocasiones en las cuales la necesidad de variar el comienzo de las oraciones, para evitar la monotonía, aconseje emplear conjunciones que el lenguaje infantil incluye, pero no utiliza apenas. Así el maestro propondrá, por ejemplo, el empleo de "aunque", "pero", "por consiguiente", según proceda, en armonía con el sesgo de la significación del contexto.

De esta suerte, el ejercicio se convierte en una verdadera escuela de aprendizaje de la redacción mediante una gimnasia global, que abarca tanto a la creación (propuesta de frases por los niños), la instrumentación (sustitución de palabras o giros), proposición de otras u otros no propuestos por aquéllos y la ordenación de las ideas, en una labor conjunta de maestro y niños de la mayor fecundidad formativa (2).

Observación final.

La falta de espacio nos impide entrar en otros aspectos importantes de los ejercicios de redacción, tales como el perfeccionamiento del estilo, la utilización de la lectura como medio de acelerar una redacción correcta, el empleo de las encuestas para elaborar informes, la correspondencia inter-escolar, etc. etc.

(2) Tanto en la fase de propuesta de frases como en la correspondiente a su ordenación, el maestro, sin perjuicio de respetar al máximo la espontaneidad del lenguaje infantil, aportará palabras y giros que mejoren la expresión de los niños, siempre en diálogo abierto con ellos.

¿RENOVACION DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE? TEIDE... SIEMPRE



**EDITORIAL
TEIDE, S. A.**

Viladomat, 291. Barcelona-15.
Teléf. 250 45 06-07.

Hierbabuena, 42. Madrid-20.
Teléf. 270 79 20 y 270 18 78.

Oriente, 18-20. Zaragoza.
Teléf. 33 95 92.

Dos de Mayo, 25. Bilbao-3.
Teléf. 21 99 19.

Paseo Zorrilla, 92. Valladolid.
Teléf. 23 11 48.

García de Vinuesa, 14. Sevilla.
Teléf. 22 19 76.

1.º	Comprensión y expresión. Pleyán-Reca- sens. F. T.	120
	Alborada. Lenguaje. Queraltó. L. C.	60
	Ardilla I. Método lectura. L. L.	55
	Ardilla II. L. L.	55
2.º	Comprensión y expresión. Pleyán-Reca- sens. F. T.	120
	Lenguaje. Ortega. L. C.	60
	Fiesta. Almendros. L. L.	60
	Fiesta. Cuaderno E. C.	25
3.º	Comprensión y exp. Massip-Pleyán. F. T.	120
	Lenguaje. Garriga. L. C.	50
	Hta. de un Viejo Tren. Medina. L. L.	70
	Hta. de un Viejo Tren. E. C.	25
4.º	Comprensión y exp. Pleyán. F. T.	100
	Lenguaje. Ruiz-Queraltó. L. C.	70
	La isla llena. Díaz-Plaja. L. L.	90
	La isla llena. E. C.	40
5.º	Comprensión y expresión. Pleyán. F. T. y L. C.	80
	Nombre. Pleyán. L. C.	70
	Pueblos y Leyendas. Almendros. L. L.	110
	Pueblos y Leyendas. E. C.	50
6.º	Comprensión y expresión. Pleyán. F. T. y L. C.	—
	Verbo. Lengua. Pleyán. L. C.	70
	Selección. E. Bagué. L. L.	90

Siglas: F. T. = Fichas de trabajo. L. C. = Libros de consulta. L. L. = Libros de lectura. E. C. = Ejercicios complementarios.

Diccionario de sinónimos, ideas afines y contrarios. Nuevo formato	200
Pequeño diccionario de sinónimos, ideas afines y contrarios.	75
Diccionario-Guía de Redacción. A. y J. Viñoly	70
Introducción a la gramática. Roca Pons	230
Todos los verbos castellanos conjugados. R. Alsina	100
Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma. A. Maíllo	95
Volumen I	150
Volumen II	50
Didáctica del lenguaje. J. Galí	60
Introducción en la metodología del análisis estructural. J. García López/C. Pleyán	—
Nueva didáctica de la lengua. C. Pleyán (en prensa)	—

Orientaciones para la enseñanza

9



de la ortografía

Por Juan Iglesias Marcelo

Inspector Técnico de Educación

Un enfoque funcional.

Hay una idea central, que no debe perderse de vista al enfrentarse con los problemas de la enseñanza de la ortografía, o de cualquier otro sector del "currículum escolar", dentro del contexto de la nueva Educación General Básica. Y esta idea es que ningún contenido, ninguna disciplina constituye un objetivo por sí mismo, sino un campo de actividad que propicia, estimula y orienta el crecimiento de la vida humana de nuestros alumnos.

De la ortografía hay que decir que, menos aún que otros saberes, no puede erigirse en una meta sustantiva, en un saber valioso por sí mismo, sino que, por el contrario, debe presentarse como un saber funcional al servicio de la expresión escrita, la que a su vez tampo-

co reposa sobre sí misma, sino que tiene su sentido al servicio de la comunicación humana, del crecimiento del hombre.

La ortografía es para la expresión escrita, y ésta a su vez es para el hombre. Todo cuanto en la ortografía se presente como instrumento y estímulo de la composición escrita debe tenerse en cuenta en la programación de la enseñanza; todo cuanto suponga frustración del alumno, exigencia desproporcionada, repetición o ejercicio mecánico, debe ser desterrado.

La exigencia de actividad en el aprendizaje de la ortografía, como en toda el área lingüística, es fundamental. Sólo se puede aprender ortografía mediante una actividad constante, graduada y suficientemente variada, mediante la cual el alumno entre en contacto habitual

con la lectura y la escritura, fuentes directas de la ortografía.

Todos los maestros saben que es muy distinto el rendimiento ortográfico de un alumno según el tipo de ejercicios que se realicen. En el dictado se cometen menos faltas que en la redacción, seguramente porque el dictado tradicional es un ejercicio esencialmente encaminado a la ortografía, mientras que la redacción pretende la expresión adecuada del mundo interior, lo que obliga a concentrar la atención del alumno sobre otros aspectos más importantes que los meramente ortográficos. Este hecho nos descubre lo artificioso del aprendizaje de la ortografía desconectado del amplio contexto de la expresión escrita: sólo mediante la expresión escrita, en ella y para ella tiene sentido la ortografía.

Lo que el maestro necesita saber.

Para la adecuada programación y realización del trabajo escolar, se requiere que el maestro posea los conocimientos y hábitos siguientes:

1. *Conocimiento del modo de programación y hábito de esta tarea. Programación no es sinónimo de preparación complicada y difícil, sino de tarea prevista y organizada racionalmente, siempre de un modo sencillo y realizable; las programaciones detalladas y muy científicas suelen quedarse en meros propósitos o degenerar en formalidades que hay que cumplir para cubrir el expediente, pero que nada influyen en el quehacer escolar.*

¿En qué puede consistir una programación sencilla y orientadora del trabajo ortográfico? Creo que bastan dos cosas:

a) *Determinar los objetivos a conseguir en cada curso y en cada unidad temporal (trimestre, mes, quincena, etc.). Por ejemplo: para el primer curso, objetivos ortográficos: **dominio de la ortografía natural, separación adecuada de las palabras y uso de las mayúsculas.** Para el primer trimestre: uso de mayúsculas en nombres de persona y de cosa. Para el se-*

gundo trimestre: uso de mayúscula al comienzo de escrito o después de punto.

b) *Determinar los tipos de ejercicios que se van a utilizar. Por ejemplo, para primer curso: **ejercicios de copia, de dictado-copia, de completar frases** de tres o cuatro palabras en que falte una, **redactar frases** con varias palabras dadas.*

2. *Conocimiento de las destrezas básicas de las que depende el aprendizaje de la ortografía. Este conocimiento puede reducirse a una idea clara de la contestación que debe darse a la pregunta: ¿cómo se aprende la ortografía?, sin necesidad de dominar su fundamentación científica.*

3. *Dominio suficiente a nivel teórico y con precisión a nivel práctico de la metodología correspondiente. Este dominio metodológico exige: conocer toda la variedad de ejercicios y actividades susceptibles de ser utilizadas, así como su respectivo valor y el proceso completo de su realización.*

4. *Conocimiento de los niveles ortográficos exigibles en cada curso. No todo se puede enseñar, ni es indiferente hacerlo en cualquier momento.*

5. *Saber utilizar en cada caso los recursos convenientes para la motivación del escolar, aspecto interesante del problema, pues la ortografía, según el modo tradicional de concebir su enseñanza, presenta pocos atractivos intrínsecos. Dentro de un amplio contexto de expresión escrita, la ortografía puede beneficiarse del interés que estas actividades despiertan.*

6. *Conocer y practicar un sistema de evaluación del rendimiento ortográfico de los alumnos, que sea fácil de aplicar.*

Las destrezas básicas.

El aprendizaje ortográfico presupone, como cualquier otro aprendizaje, un conjunto de conocimientos, aptitudes y destrezas que lo con-

dicionan, bien en el sentido de que sin ellas es imposible la tarea, bien en el de que, en su ausencia, el aprendizaje resulta difícil, penoso y de escaso rendimiento. Estas destrezas son:

1. *Posesión previa de la lectura y la escritura. La ortografía supone la escritura, y ésta a su vez depende psicológicamente de la lectura. Sin la posesión de estas técnicas (a nivel de simple iniciación) es imposible el aprendizaje de la ortografía.*

2. *La memoria visual, auditiva y motriz resulta ser una aptitud fundamental para este aprendizaje. La capacidad de evocar correctamente la imagen de una palabra, de los sonidos que la componen y de los movimientos de la mano necesarios para escribirla es, seguramente, el factor que más influye en la buena o mala ortografía de una persona.*

3. *La capacidad de generalización, en el dominio de la ortografía, supone la posibilidad de aplicar a nuevas palabras los conocimientos que el alumno posee sobre la estructura de las palabras ya conocidas. Es imposible que el repertorio completo de nuestra lengua sea objeto directo de aprendizaje escolar; necesitamos transferir, generalizar a regiones de palabras cada vez más extensas lo que vamos aprendiendo.*

4. *El manejo del diccionario es una técnica de gran importancia. Sobre ello volveremos más adelante.*

5. *La exigencia constante de corrección y el hábito de autocorrección. No sólo hay que exigir corrección ortográfica en los ejercicios destinados a este fin, sino que hay que hacerlo siempre, sobre cualquier trabajo de expresión escrita. Y como no es posible que el maestro revise personalmente todos los escritos escolares (especialmente en los cursos avanzados, en que la cantidad de trabajo escrito de los escolares es muy considerable), es preciso habituar a los alumnos a una constante autocorrección. Para ello creemos que es un buen recurso el inventario personal de faltas de ortografía, del que hablaremos más adelante.*

Lo que debe exigirse en cada nivel.

*El vocabulario lector define el campo sobre el que habrán de realizarse las tareas ortográficas. Es decir, para cada curso, y más aún, individualmente, para cada alumno, el conjunto de palabras y las estructuras sintácticas que se es capaz de **leer comprendiendo** constituyen el contenido virtual de su aprendizaje ortográfico.*

*Las dificultades ortográficas de nuestra lengua son muy variadas: sonidos únicos que son representados por grafías distintas (**b, v; g, j, ...**), grafías que suenan de varias maneras (**c, g, y**), grafías que no suenan (**h, u** después de **q** o de **g**), sonidos compuestos que se representan por grafías simples (**x**), grupos consonánticos (**mp, mb, bt, ...**), palabras que no presentan diferencias fonéticas, pero que se escriben de distinto modo según sus significaciones (**revelar, y rebelar...**), etc. Todas estas dificultades, o varias de ellas, pueden presentarse en el vocabulario lector de un curso determinado; ¿quiere esto decir que todas esas dificultades hayan de abordarse simultáneamente? Evidentemente, no. Debe establecerse una graduación de dificultades ortográficas que establezca claramente los objetivos a cubrir en el transcurso de la escolaridad completa. Esta graduación es la siguiente:*

Primer nivel. *El objetivo a conseguir es el dominio de la ortografía natural, lo que supone la versión gráfica de los fonemas del lenguaje oral, sin considerar la dificultad de la duplicidad de grafías que representan un sonido único (**b-v; g-j; c-z; ll-y**), de las letras mudas (**h, u** después de **q** o **g**) y de los sonidos compuestos (**x**); separación correcta de palabras y uso de las mayúsculas. Un alumno de primer curso que escriba: "**La baca está en el campo**", domina los objetivos de su nivel.*

Segundo nivel. *El alumno será capaz de escribir al dictado frases de hasta seis palabras, y de redactar oraciones de siete u ocho palabras; dominará la dificultad de **m** antes de **b** y **p** y se iniciará por el uso en el trata-*

miento de otras letras de escritura dudosa (**b-v-h**).

Tercer nivel. El dictado aumentará hasta veinte palabras, lo mismo que la redacción de sencillos temas narrativos. Deben dominarse las dificultades de **b-v-h**, y las de la acentuación ortográfica. Se iniciará el aprendizaje por el uso de las dificultades de **r, ll, y, g, j**, y las terminaciones **d** y **z**. El alumno deberá saber manejar el diccionario.

Cuarto nivel. El dictado llegará a las treinta palabras; en redacción los alumnos deben dominar el desarrollo por escrito de un argumento dado y la capacidad de elaborar resúmenes de lo leído y escuchado. Se tratarán sistemáticamente las dificultades de **v** después de **l, n** y **s**, de **ll, y, g** y **j**, y las terminaciones en **z** y **d**. Debe dominarse la acentuación diacrítica. Se iniciará el aprendizaje por el uso de las dificultades de **x, k**, grupos consonánticos (**bs, bt, gn, mn,...**). Se iniciará igualmente el uso del punto, la coma y los signos de interrogación y exclamación.

Quinto nivel. El alumno será capaz de escribir al dictado un texto de cualquier extensión; la redacción adquirirá una importancia creciente, señalándose el objetivo de la expresión de las ideas con claridad, exactitud y economía. Se exigirá el dominio de todas las dificultades ortográficas fundamentales, siempre referidas al vocabulario lector propio de este nivel.

Sexto nivel. Dominio de las normas ortográficas elementales y de los principios a que obedecen. Todo ello a nivel muy elemental y por método inductivo. Esto supone el comienzo de una reflexión científica sobre los contenidos ortográficos que el alumno ya posee. Debe proseguirse el aprendizaje ortográfico del vocabulario propio de este nivel y practicarse una enseñanza correctiva sobre los contenidos de los niveles anteriores cuyo aprendizaje haya sido deficiente.

Séptimo y octavo nivel. Los objetivos son los mismos: dominio de todas las dificultades

ortográficas de los vocabularios respectivos; enseñanza correctiva, en caso necesario.

Tipos de ejercicios.

Está todavía vigente en muchas escuelas una vieja costumbre, según la cual el dictado constituye el ejercicio central de la enseñanza de la ortografía, y aun de toda la expresión escrita. Sin que pensemos que haya que suprimir los ejercicios de dictado, hemos de advertir el error de los que convierten el dictado en actividad principal de la escuela, sin tener en cuenta que en la expresión escrita el factor fundamental es la capacidad expresiva, es decir, la posibilidad de verter en lenguaje correcto y personal el mundo interior, experiencias, pensamientos, deseos, sentimientos, etc. Todo esto está ausente del dictado.

Hay que huir, pues, del dictado como ejercicio único al servicio de la ortografía. Como sustitución, proponemos la variada gama de ejercicios siguientes: **copia, dictado-copia, dictado puro, dictado invención, redacción, familias de palabras, descubrimiento de errores y ejercicios de generalización ortográfica.**

La **copia** es ejercicio apropiado para el primero y el segundo cursos. Su finalidad es tanto la escritura como la ortografía. Puede hacerse copia de un texto impreso (siempre pocas palabras, con significado completo), de lo escrito en la pizarra, o de una muestra escrita en el cuaderno del niño. Exige más esfuerzo, y por tanto, mayor ejercicio de la memoria, copiar unas frases escritas en el encerado. El tipo de letra que se utilice es fundamental: muy clara, fácilmente perceptible e identificable en todos sus signos. Para empezar el aprendizaje, las mayúsculas tipo romano y la letra script son muy adecuados.

El **dictado-copia** es un ejercicio intermedio entre la copia (en que se transcribe lo que se está viendo escrito) y el dictado puro (en que se transcribe el texto que se oye, sin haberlo visto previamente). Consiste en expresar grá-

ficamente lo que poco antes se ha leído y comprendido. Según sea la distancia temporal entre el momento de "ver" y el momento de "escribir", estará más o menos cerca de la copia o del dictado puro. Es ejercicio fundamental para los cursos 3.º, 4.º y 5.º, y puede también practicarse con alumnos de 1.º y 2.º.

La marcha didáctica de un ejercicio de dictado-copia es la siguiente: 1.º Selección del texto a dictar (adecuado al nivel del curso). 2.º Escritura del mismo en la pizarra; lectura y comprensión del mismo; señalización de las dificultades ortográficas. 3.º Borrado el texto escrito, se procede al dictado. 4.º Corrección.

El dictado puro carece, como medio de enseñanza, de eficacia, ya que, si el contenido que se dicta ha sido previamente asimilado por el alumno, lo que hacemos es comprobación de lo aprendido; y si el contenido es nuevo, dictar sin previa presentación de ese material, sin su lectura y comprensión, resulta una tarea realizada con la vana esperanza de que el alumno acierte con las grafías correctas por azar.

Este tipo de dictado puede utilizarse como medio de comprobación del rendimiento del trabajo escolar, y ello no sin restricciones, ya que sabemos que ese rendimiento resulta distinto, casi siempre más bajo, en otro tipo de ejercicios que permitan una mayor libertad expresiva.

El dictado-invencción es ejercicio que cubre la distancia existente entre el dictado puro y la redacción, y consiste en añadir, complicar, inventar nuevos elementos que enriquecen el texto oído y escrito; con ello se anticipa y prepara el ejercicio de redacción, en que, al dictado de la propia interioridad, el escolar transcribe reflexivamente un contenido personal.

La realización de este ejercicio puede seguir la siguiente marcha: 1.º Dictado del texto matriz, previamente leído y comprendido. 2.º Determinación clara y ejemplificada de la tarea de complementación que se va a realizar (añadir complementos, añadir adjetivos a los nom-

bres, complicar las frases con desarrollos más amplios, añadir nuevas oraciones, inventar un nuevo final para la historia, etc.). 3.º Realización. 4.º Corrección.

La redacción es ejercicio clave del sector de la expresión escrita, y sus objetivos y metodología rebasan el ámbito de la ortografía. Hay que señalar que el nivel ortográfico dado en la redacción es más significativo que en los ejercicios de dictado, porque en aquélla la atención se concentra sobre la expresión de los contenidos y no sobre la corrección gráfica, que fluye entonces a un nivel habitual, que es donde verdaderamente reside esta destreza.

Las familias de palabras o vocabularios ortográficos ofrecen un excelente punto de apoyo para múltiples ejercicios; estas familias están formadas por palabras derivadas y compuestas de otras de dudosa ortografía, siendo muy constantes las características ortográficas de cada familia y escasas las excepciones. El uso de estas familias de palabras refuerza considerablemente los modos correctos de la escritura, a la vez que permite constituir un amplio parentesco de significaciones alrededor de la palabra primitiva.

Un ejercicio tipo podría ser: el maestro escribe en la pizarra una palabra primitiva, cuyo significado es explicado. Los alumnos proponen derivadas y compuestas, que, si son correctas, se escriben debajo, formando la correspondiente familia; se explican las variaciones de significado; se componen oraciones en que figuren las nuevas palabras y, finalmente, se procede a su dictado.

El ejercicio de descubrimiento de errores no debe practicarse hasta que los escolares no dominen un contenido determinado, ya que la presentación prematura de un texto incorrecto podría conducir a la formación de imágenes visuales defectuosas. Su realización contribuye al desarrollo de la capacidad discriminativa, y puede aplicarse a partir del tercer curso. Consiste en ofrecer a los alumnos un texto con errores ortográficos, preferentemente mecanografiado o multicopiado, para que localí-

cen los errores existentes, indicando en cada caso la grafía correcta.

Los ejercicios de **generalización ortográfica** ponen en juego la capacidad de transferencia de lo ya dominado a lo nuevo. Esta capacidad es el fundamento de las reglas ortográficas. Un alumno que aprende a escribir **amaba, pasaba y cantaba** utiliza su capacidad de generalización al darse cuenta de que se escribirán con **b** todas las formas verbales semejantes a ésta.

Pueden realizarse ejercicios como el siguiente: Escribir en el encerado la palabra **inteligente**. Se pronuncia con claridad y se explica su significado. Se escribe a continuación: re.ente, a.ente, diri.ente, indi.ente. Indicar a los alumnos que se trata de rellenar los huecos señalados con puntos, colocando en su lugar **g** o **j**. La palabra **inteligente** es modelo para este grupo.

De este modo pueden inferirse las reglas ortográficas fundamentales.

El manejo del diccionario.

En la realidad del trabajo escolar, es imposible conseguir que todas las palabras que aparecen ante el alumno sean previamente conocidas, comprendidas y dominadas. Los términos nuevos aparecen constantemente, y por ello es necesario formar el hábito de la consulta al diccionario, no sólo con fines ortográficos.

La adquisición de esta técnica presenta dos problemas distintos:

1.º *Conocimientos necesarios para el manejo del diccionario. Estos conocimientos deben dominarse al nivel del 3.º curso.*

2.º *Formación del hábito. Iniciada esta formación en el 3.º curso, debe proseguirse constantemente a lo largo de toda la escolaridad.*

El proceso de adquisición de los conoci-

mientos se descompone en los siguientes pasos:

a) *Aprendizaje de las letras en el orden alfabético.*

b) *Localización de una letra cualquiera en el conjunto del alfabeto.*

c) *Clasificación por orden alfabético de un grupo de palabras atendiendo solamente a la primera letra de cada una de ellas.*

d) *Clasificación de un grupo de palabras atendiendo a las dos primeras letras de cada una.*

e) *Clasificación de un grupo de palabras atendiendo a cuantas letras sean necesarias.*

f) *Utilización de las palabras-guía que figuran en la cabecera de las páginas del diccionario.*

Respecto de la formación del hábito, debe imponerse la norma de la consulta al diccionario en cuantas dudas surjan.

El inventario personal de faltas de ortografía.

Puede individualizarse, en alguna medida, este aprendizaje mediante el uso del inventario personal de faltas de ortografía. Después de corregido un ejercicio de expresión escrita, cada escolar anotará en un cuaderno, o en las páginas finales del cuaderno de lenguaje, las palabras en que ha cometido errores. Las palabras se escribirán agrupadas por orden alfabético, escritas correctamente y señalando con un color distinto, o con un subrayado, las letras que fueron equivocadas. De esta manera, al cabo de unos meses de trabajo escolar, dispondremos de un repertorio completo de las faltas usuales de cada alumno, que nos servirá como contenido para múltiples ejercicios correctivos (dictados, formación de frases, redacciones, consultas al diccionario sobre las mismas, etc.).

La gramática en la E. G. B.

10

Por

Teresa Balló

Catedrático de E. Normal

En el primer período de la E. G. B. sólo de modo funcional ha de ponerse al niño en contacto con lo que pudiéramos llamar "reflexiones sobre la lengua".

En el segundo período comienza ya de modo sistemático el estudio de la *lengua*, si bien a un nivel elemental: no olvidemos nunca esto.

Se plantea ahora un nuevo interrogante: ¿Enfocaremos los estudios gramaticales con una dirección clásica, tradicional, académica? O por el contrario ¿lo haremos con los postulados de una gramática moderna, estructural o funcional?

Admitamos que se ha impuesto un cambio en los estudios gramaticales. Pero este cambio no ha de ser producto de un simple "snobismo" o de una imposición. Sino por convencimiento de su necesidad y urgencia. Sólo así el cambio será real y no aparente (que muchas veces el cambio es así: sólo aparente) y además lo hará el educador de modo consciente.

Parte la renovación de los estudios gramaticales, de las aportaciones del lingüista gine-

Ferdinand de Saussure

par Georges Mounin

PHILOSOPHE DE TOUS LES TEMPS



SAUSSURE, (Ferdinand de), né à Genève en 1857, mort à Genève en 1913. Linguiste, dont le Cours de linguistique générale, posthume (1916), marque une révolution copernicienne dans la façon d'étudier le langage et les langues; et à partir duquel "la linguistique a pour unique et véritable objet la

langue envisagée en elle-même et pour elle-même" selon une formule qui est le dernier mot imprimé du Cours. Mal accueillie souvent, mal assimilée presque

FERDINAND DE SAUSSURE

brino, Saussure. Muy interesante sería reflexionar más detenidamente sobre la importancia de su doctrina y las consecuencias que tienen en escuelas posteriores. Pero hoy nos vamos a limitar a reflexionar sobre las consecuencias que tiene con vistas a nuestra didáctica de la Lengua, el concepto que de Lengua nos da Saussure: *Lengua es un sistema estructurado de signos*.

Vamos a ir analizando cada uno de los elementos que forman este concepto:

Signo: El signo lingüístico es una entidad psíquica formada por dos caras: *significado*, que apunta al concepto. *Significante*, o huella que el aspecto sonoro de la lengua deja en nosotros: huella acústica.

Así representa Saussure el signo lingüístico:



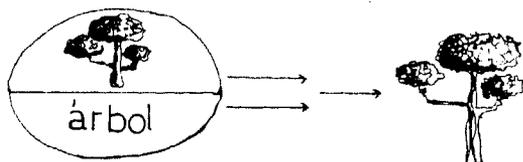
significado

significante

Estos dos aspectos del signo lingüístico son inseparables. No puede darse un significado sin significante (pensemos por medio de palabras). Como tampoco es posible se dé un significante sin significado: esto no sería signo lingüístico, sino sólo la huella producida en nosotros por un sonido cualquiera.

Los dos aspectos del signo lingüístico son inseparables: por esto se dice que forman una entidad psíquica. Distinguibles el uno del otro como distinguibles son las dos caras de un papel, pero igualmente inseparables.

Unidos significante y significado hacen referencia a una realidad exterior:



Esta unión entre significante y significado es *arbitraria*.

Precisamente una de las razones que distinguen a los dos conceptos: signo y símbolo. Este no es totalmente arbitrario: en él hay una remota razón de semejanza que une al significante y significado. Ej.: la "justicia" la representamos simbólicamente por una balanza: la remota razón de ambos conceptos sería la igualdad, equidad, etc.

El signo lingüístico carece de esta razón de semejanza: es totalmente arbitrario.

No quiere decir esto, que el sujeto hablante pueda modificarlo a su capricho o criterio. *No*. El signo lingüístico ha sido convenido por una comunidad y ya es invariable por el individuo.

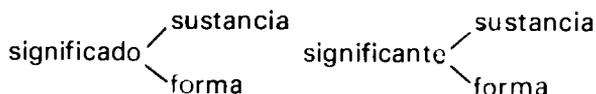
Queda claro, pues, que lo arbitrario del signo lingüístico está en la unión de un determinado significado-significante.

Lineal. El signo lingüístico es lineal. El significante por ser de naturaleza auditiva sólo se da en una dimensión: el tiempo.

De suma importancia es esta nota, dada por Saussure, y es uno de los fundamentos del estructuralismo lingüístico.

Los significantes se presentan uno tras otro formando: la *cadena* lingüística.

La Glosemática. Los Glosemáticos (escuela de Copenhague) y, concretamente, Hjelmslev, siguiendo la teoría del signo lingüístico, distinguen en significante y significado dos planos: sustancia y forma.



Si tenemos dos frases como:

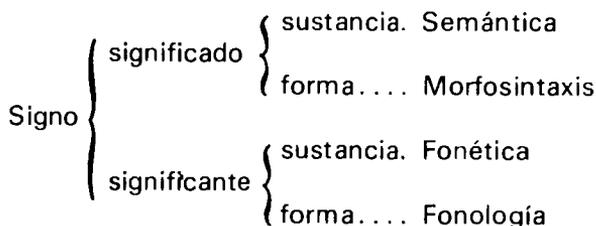
El ardiente sol de Sevilla

En Sevilla el sol es ardiente

La *sustancia* en ambas es la misma: un mismo significado. La *forma* es diferente: la primera es un sintagma nominal formado por un núcleo: "sol" con un modificador directo: "ardiente", y un modificador indirecto: "de Sevilla".

La segunda es un nexo, o sintagma verbal: es oración bimembre, formada por un sintagma nominal sujeto: "el sol", y un sintagma verbal predicado: "en Sevilla es ardiente". La *forma* es en ambas diferente. En el significante sucede igual: tendríamos que distinguir: *sustancia*, que son los sonidos sensibles, concretos. *Forma*, que son los modélicos, abstractos. Los *sonidos* pertenecen al *habla*. Los *fonemas* al *sistema, Lengua*.

Estos aspectos del *signo lingüístico* son cada uno de ellos objeto de una ciencia, no nueva, pero sí con un moderno desarrollo y tratamiento:



Semántica: tiene por objeto el estudio de la sustancia del significado.

Morfosintaxis (que es lo exclusivamente gramatical): estudia las formas y relaciones de los signos lingüísticos.

Fonética: estudia los sonidos en el *habla*.

Fonología: estudia los fonemas componentes de la *lengua*.

Comparemos esta diversificación con las tradicionales partes de la Gramática. Vemos que la *Prosodia* es absorbida por dos nuevas ciencias: Fonética y Fonología. La *Ortografía* queda sólo como *Normativa* (limitaciones que se ponen al hablante en el uso de la Lengua). Queda pues sólo la **Morfosintaxis**. Los demás aspectos desbordan lo puramente gramatical para entrar en el campo de lo lingüístico.

Estructurando: Hemos visto que el signo lingüístico es *lineal*. Quiere decir esto, que si oyéramos una lengua desconocida oíríamos el llamado "continuum lingüístico":?

Al oír una lengua conocida, de modo rápido, instintivo, por práctica adquirida en el uso, hacemos en el "continuum lingüístico" cortes, distinguimos partes en la cadena, encontramos *estructuras*:

Estas estructuras se dan en la lengua porque es una red de conexiones y relaciones. En los dos planos se dan estas relaciones:

En el *sistema* relaciones: ... *paradigmáticas*.

En el *habla* relaciones: ... *sintagmáticas*.

Paradigma: asociación mental que establecemos entre los miembros de un *sistema*. Ejemplo: El paradigma de las vocales : a, e, i, o, u. El paradigma verbal:
canto... cantaba... cantarí...

Sintagmática: encadenamiento lineal entre los elementos de una cadena lingüística. Ejemplo: El árbol grande de mi huerta.

Las relaciones que vinculan a los signos lingüísticos (ya en el habla, ya en el sistema) son:

Interdependencia: un signo exige al otro y viceversa. Ej.: El verbo castellano lleva un morfema de número y persona: estos concep-

tos son inseparables. Su relación es una *interdependencia*.

Determinación: un signo exige al otro, pero no viceversa. Ej.: el verbo *ser* en castellano exige predicativo. No a la inversa.

Constelación: los signos no se exigen, son simplemente compatibles. Ej.: en el sistema existen los sistemas de género, número, caso.

El análisis de una lengua consiste precisamente en buscar esas relaciones que forman las estructuras.

Sistema. Llamamos *sistema* a algo que está organizado, de modo que los elementos que lo componen se relacionan, oponen y condicionan. Ej.: Un centro de enseñanza es un sistema. Se compone de profesores, alumnos, subalternos, director, etc. etc. Sus componentes se relacionan y oponen.

El profesor es profesor, porque no es alumno y porque hay alumnos.

El alumno es alumno, porque no es profesor y porque hay profesores.

Etcétera... Así podríamos ir relacionando a los miembros del *sistema*.

Igual sucede con el sistema Lengua. Fue Saussure el que dijo: "Los componentes del sistema lingüístico son opositivos, relativos y negativos". Ej.: la vocal *a* se relaciona opositiva-negativamente con la e, i, o, u. El modo indicativo se relaciona opositiva-negativamente con el subjuntivo. El sujeto se relaciona opositiva-negativamente con el predicado.

En el sistema encontramos una serie de relaciones de este tipo que son las que lo forman.

Consecuencias didácticas.

Las reflexiones anteriores nos traen una serie de consecuencias para la didáctica en el estudio de la Lengua, que, además, son las razones que motivan el cambio impuesto y al que se aludía al comienzo de este artículo.

De la consideración de *signo lingüístico* vemos clara la separación de distintas ciencias lingüísticas: Semántica, Morfosintaxis, Fonética, Fonología. Y no olvidemos la *Normativa*, importante e insustituible, pero no con el criterio de ciencia, sino con el de *norma* útil para el buen uso de la Lengua.

La Gramática se preocupa sólo de la *forma* del significado y trata de fijar las relaciones existentes entre los miembros de la *cadena* lingüística. Esta cadena está formada por estructuras que son precisamente el punto de arranque en nuestro estudio de la Lengua.

Punto este de los más interesantes, ya que por sí sólo origina un cambio de postura:

En la Gramática tradicional se parte de la letra, para ir a la sílaba y de esta a la *palabra* (a la que se da importancia extraordinaria) y de ella llegar a la frase u oración.

En la nueva Gramática (estructural o funcional) el proceso es inverso: partiremos de estructuras (que tendrán el máximo interés) y en sucesivas particiones iremos descubriendo los elementos que las componen hasta llegar al sonido (fonema en el sistema) en el habla.

Va de acuerdo este proceso con la mentalidad del niño: globalizadora sincrética. Y con su desarrollo posterior hacia lo abstracto.

Ya los pedagogos avanzaron este "comenzar por estructuras" en los métodos de enseñanza de la lectura. De la enseñanza han desaparecido hoy los anticuados métodos sintéticos y han sido sustituidos por los métodos globales o analíticos. Pero no ha sucedido así en la enseñanza de la Gramática, en la que se viene siguiendo un método inductivo: de la parte al todo. El cambio, pues, es el siguiente:

Gramática *tradicional*:

letra... sílaba... *palabra*... oración

Gramática *moderna* (estructural o funcional):

Oración-sintagma... palabra... plerema... morfema... sonido-fonema

Cambio total de orientación, muy interesante de captar en toda su dimensión.

También si aceptamos que la Lengua es un *sistema* y todo sistema supone orden y clasificación, con un *orden*, tendremos que enfrentarnos con el estudio de la Lengua. A este orden es a lo que llamamos *criterios*.

Un centro de enseñanza tiene organizados sus elementos según criterios: alumnos de 1.º... 2.º... 3.º... Profesorado, Directivos, etc.

Los *criterios* que vamos a seguir en la Lengua son:

Criterio semántico: estudio de las clases de signos lingüísticos (clases de palabras) y sus significados.

Criterio sintáctico: función y relaciones de los signos lingüísticos en las estructuras.

Criterio morfológico: formas del signo lingüístico.

Criterio fonético: estudio del significante.

Normativa: normas para el correcto uso de la Lengua.

Todo este estudio desde un punto de vista puramente lingüístico, es decir, prescindiendo de otras intervenciones de carácter lógico o psicológico.

Y *sincrónicamente*: en el estado actual de la Lengua, partiendo del habla.

Con estas premisas habremos entrado en un estudio de la Lengua según las nuevas orientaciones. Hemos dejado atrás una:

Gramática: normativa, lógico-psicológica, asistemática, que es la Gramática tradicional.

Y hemos adoptado una:

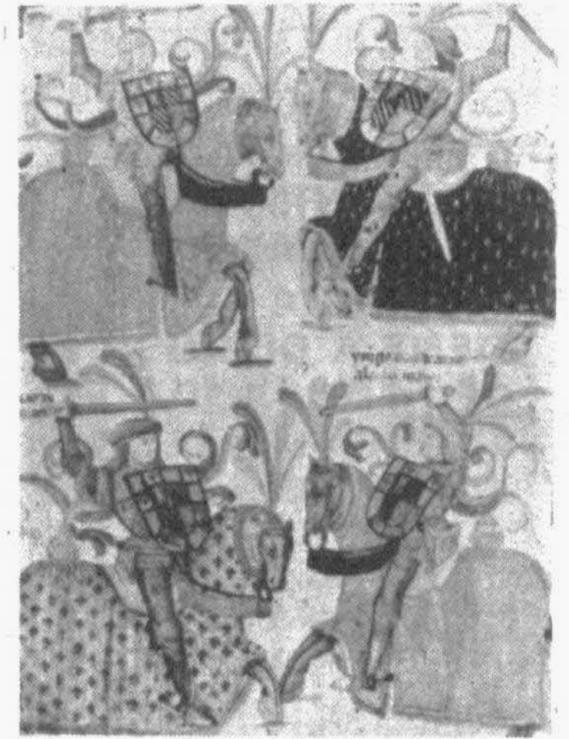
Gramática: descriptiva, sistemática, puramente lingüística que es la Gramática moderna (estructural o funcional).



LA DIVINA COMEDIA



CANTIGAS DE ALFONSO X



LIBRO DE LOS CABALLEROS DE SANTIAGO

ESTRUCTURALISMO Y LENGUAJE: PROBLEMAS DIDACTICOS

Por Manuel
Montero Martín

Inspector Técnico
de Educación

El estructuralismo.

*Una exposición que responde a este enunciado impone como primera condición recordar en qué consiste el estructuralismo. La tarea presenta ciertas dificultades porque la palabra se ha usado con diversos sentidos en distintos campos de la ciencia. Sin embargo, comparando las diversas acepciones y utilizando lo que hay en ellas de común, podemos llegar a la conclusión de que el **estructuralismo es una metodología, una vía de acceso al conocimiento científico basada en el estudio de las estructuras.***

Lo dicho anteriormente re-

*quiere una segunda definición: la de estructura. En la vida corriente, cuando usamos la palabra estructura pensamos en la distribución ordenada de algo, ya sean las partes de un edificio o las de una obra literaria. Evocamos en general la distribución y combinación de un todo, sea de la clase que sea. De una manera más científica podemos decir que una estructura **es un sistema formado por diversos elementos y sometido a unas leyes que dan al conjunto propiedades distintas de las específicas de cada uno de los elementos.** Para una mejor comprensión podemos utilizar el símil de un automóvil con su característica propiedad de poder desplazarse. Esta pro-*

iedad no la tienen por separado ninguna de las piezas que integran el conjunto, pero el movimiento del vehículo y la posibilidad de viajar en él son el resultado de la acción combinada de todas y cada una de sus piezas.

El psicólogo Jean Piaget define la estructura "como sistema de transformaciones, sometido a leyes, que se conserva o enriquece por el juego mismo de sus transformaciones sin recurrir a elementos exteriores". Volviendo al ejemplo anterior, cuando todas las piezas del automóvil actúan normalmente y se dispone de carburante, un proceso de transformaciones internas permite al vehículo mo-

**EL SERVICIO
DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO
DE EDUCACION
Y CIENCIA
TIENE A DISPOSICION
DEL EDUCADOR EL
SIGUIENTE MATERIAL
AUDIOVISUAL:**

DIPOSITIVAS

FONOTECA

CINEMATEGA

- ARTE.
- AGRICULTURA Y GANADERIA.
- CIENCIAS FISICO-QUIMICAS.
- CIENCIAS NATURALES.
- EDUCACION.
- GEOGRAFIA Y GEOMORFOLOGIA.
- HISTORIA.
- INDUSTRIA Y TECNICA.
- LITERATURA.
- MATEMATICAS.
- RELIGION.
- GRABACIONES COMBINADAS CON PROYECCION FIJA.
- GRABACIONES MUSICALES COMENTADAS.
- GRABACIONES EN DISTINTOS IDIOMAS.
- BIOGRAFIAS.
- ARCHIVO DE LA PALABRA (Voces de personalidades relevantes de las Ciencias y las Letras).

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

verse a voluntad del conductor sin necesidad de ninguna fuerza externa que lo impulse.

El estructuralismo y las ciencias.

En nuestro tiempo los métodos estructuralistas aparecen en todos los dominios científicos y los encontramos lo mismo en la matemática que en la lógica; en la física y en la biología; en las ciencias sociales e incluso en la filosofía, a pesar de que los fundamentos filosóficos del sistema pueden ya considerarse doctrina superada. La difusión alcanzada ha hecho que por algunos se supervalore el estructuralismo dándole el carácter de una nueva doctrina integradora de todas las disciplinas, como ya lo fuera la vieja filosofía en los primeros tiempos de su historia.

Reduciendo la cosa a sus justos límites y dando por descontado que la filosofía de origen —el positivismo— es algo superado, nos queda el estructuralismo como una simple metodología que no puede ser exclusiva y que debe utilizarse asociada a otros caminos de la investigación. Así considerado, el estructuralismo puede ser —y de hecho lo está siendo— un camino extraordinariamente fecundo para el progreso científico.

Estructuralismo y lenguaje.

El introductor del estructuralismo en los estudios del

lenguaje fue Ferdinand de Saussure, lingüista suizo, profesor en la universidad de Ginebra. Las ideas desarrolladas por Saussure durante varios cursos fueron recopiladas después de su muerte por dos de sus discípulos en la obra "Curso de Lingüística General", en la que se han fijado los principios de lo que hoy se llama Lingüística Estructural.

Los principios fundamentales derivados de la obra de Saussure son los siguientes:

1. Lengua y habla. *El lenguaje es un fenómeno heterogéneo, "multiforme y heteróclito", decía Saussure. En él hay que distinguir dos aspectos: lengua y habla. La lengua es el conjunto de normas que, en una comunidad lingüística dada, determinan el uso de sonidos y formas, de medios sintácticos y léxicos de expresión. Dicho en otros términos, la lengua es el conjunto de signos que usa una comunidad para entenderse; el habla es el uso que de esos signos hace cada individuo. Para la lingüística lo interesante es la lengua que es el hecho social, el sistema; no el habla, cuyas manifestaciones son individuales y transitorias.*

2. El signo lingüístico. *El signo es una combinación de pensamiento y sonido en la que lo esencial es la relación entre ambos. Cualquier signo —una palabra, por ejemplo— presenta estos dos elementos asociados e inseparables: una idea o concepto, que es lo que se quiere decir, el significado,*

y una representación acústica formada por una serie de fonemas que constituyen el **significante** o medio de expresar la idea. Pensemos, por ejemplo, en la palabra **té**:

Significado: bebida aromática, estimulante, etc.

Significante: unión del fonema dental, oclusivo sordo (t) y el vocal palatal cerrado (e).

Aclaraba Saussure que esta terminología no está de acuerdo con el uso corriente que aplica la denominación de signo para lo que él llamaba **significante**. Realmente él mismo incurrió alguna vez en ello y el hecho se presenta con cierta frecuencia en obras posteriores a Saussure.

3. La lengua como sistema. Los signos no aparecen aislados, sino que se relacionan formando un **sistema** (Saussure no emplea la palabra estructura), es decir, un conjunto en el que el valor de cada uno de ellos depende de su relación con los demás. Por ejemplo, la palabra "azul" no podemos clasificarla de una manera o de otra, si no la relacionamos con las demás palabras del contexto, v. g.:

El **azul** del mar es fascinante (sustantivo).

El traje **azul** te sienta bien (adjetivo).

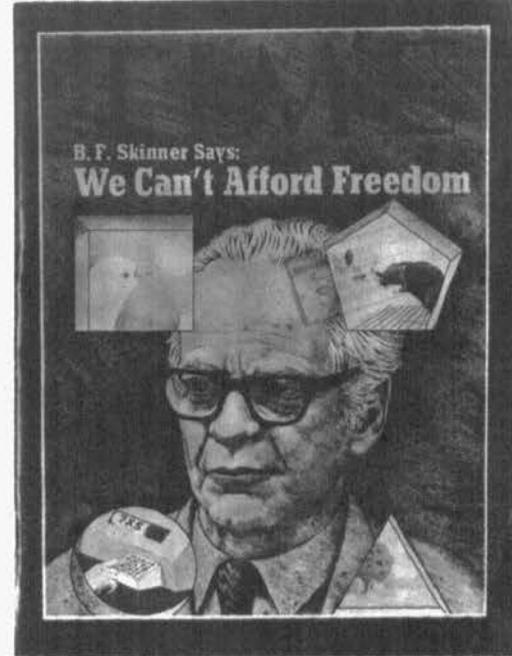
Los componentes del sistema son "opositivos, relativos y negativos". Ejemplos: Cualquiera componente de nuestro sistema vocálico, v. g., la **e** es opositivo porque se diferencia y opone, por decirlo así, a las demás vocales y tienen un va-

lor en relación con ellas. Es negativo porque es **e** y no es **ni a ni u**, etc. De la misma manera el femenino se opone al masculino; el singular al plural; la primera persona a la segunda y las dos a la tercera; es sujeto lo que no es predicado y viceversa. Es decir, el valor de cada elemento depende de su enfrentamiento con los demás.

Las relaciones entre los signos del lenguaje pueden ser de dos clases: **sintagmáticas** y **asociativas** o **paradigmáticas**. Las primeras son las que se producen entre términos presentes en la cadena del habla, o en su expresión gráfica. En la expresión "traje deteriorado" los dos términos están unidos en una relación sintagmática, lo mismo que ocurre en la palabra "sacacorchos" o en la oración "Pedro come patatas". Las relaciones asociativas son las que se producen por evocación de otros signos con los que hay analogía de forma o de contenido. La palabra "perímetro" puede despertar en nosotros la evocación de "contorno" y "figura", pero también puede traer a nuestra mente la imagen de "periferia" o "periscopio" o la de los múltiplos y divisores del metro. Como diría el propio Saussure las relaciones sintagmáticas son relaciones "in praesentia", en tanto que las asociativas lo son "in absentia".

4. Sincronía y diacronía. La lengua es algo vivo e inmutable sometido a constantes transformaciones. Sirva de

muestra la comparación de un mismo texto, dos versos del Poema de Mio Cid, presentados como aparecen en el texto primitivo y en una versión mo-



B. F. SKINNER,
UN LINGUISTA EN "TIME"

terna adaptada al lenguaje actual:

- a) Si viéredes yentes
(venir-
por conusco ir, abbat,
dezildes que prendan el
(rastroe
pienssen de andar.
- b) Si viereis que vienen
(gentes-
a juntársenos, abad,
decidles que sigan el
(rastroe
que vean de avanzar.

Aun tratando de adaptarse

al texto primitivo, hay entre una y otra versión diferencias notables en vocabulario, representación gráfica y construcción. El español actual es muy distinto al del siglo XII, al de los siglos de oro e incluso al del siglo XIX. Lo mismo ocurre en otros idiomas: el francés de ahora y el de Molière; el inglés contemporáneo y el de la época de Shakespeare, etc.

Los cultivadores de la gramática histórica en el siglo pasado fijaron especialmente su atención en la evolución y cambios experimentados por las diversas lenguas, siguiendo una línea de sucesión temporal. A esto se llama perspectiva **diacrónica**. Sin embargo, los hechos del lenguaje pueden estudiarse también en una línea de simultaneidad y, precisamente, para que una teoría lingüística resulte coherente, la lengua ha de estudiarse sólo en una etapa de su evolución. Esta es la perspectiva **sincrónica** utilizada desde Saussure por los modernos estructuralistas que basan su estudio en las características de la lengua actual, coincidiendo en ello con la gramática tradicional.

5. Forma y sustancia. Los elementos lingüísticos se caracterizan esencialmente por su función, por sus relaciones con los demás elementos del sistema. Cualquier unidad de lengua (consonante, vocal, acento, etc.) se define solamente en términos de sus relaciones con otras unidades, no por otras propiedades (ar-

ticulación, estructura acústica, etc.). Lo que interesa en la lengua es la **forma**, no la **sustancia**.

Esto lo aclara Saussure con el conocido ejemplo del juego de ajedrez. No importa que las piezas (caballos, alfiles, torres, etcétera) sean de marfil o de madera, ni que sean de un color o tamaño determinado; lo que las define y diferencia a cada una de las demás es la dirección y amplitud de sus movimientos, es decir, su manera de actuar dentro del juego. De la misma manera no importa que los signos lingüísticos se manifiesten en sonidos, letras del alfabeto, movimientos de banderas o percusiones del alfabeto Morse. Lo que interesa no es la sustancia en que se manifiestan, sino la forma en que se relacionan.

Escuelas estructuralistas.

La obra de Ferdinand de Saussure ha sido el punto de partida. Después de él han surgido otras escuelas que han desarrollado los puntos de vista del lingüista ginebrino o han iniciado otras tendencias dentro del denominador común del estructuralismo.

La llamada **Escuela de Praga** fue iniciada por el lingüista ruso Nikolaj S. Trubezkoy y se dedicó al estudio de la Fonología. La labor de Trubezkoy y sus colaboradores —Jacobson principalmente— se ha centrado en el estudio de los **fonemas**, unidades mínimas que

no tienen significación por sí mismas, pero que determinan valores semánticos, ya que, si cambia uno de ellos, cambia la significación del contexto a que pertenece.

Comparando estas expresiones: "ya no se ve la luna" y "ya no se ve la lona" se aprecia perfectamente que un cambio completo de significación ha sido determinado por la simple sustitución de un elemento mínimo: **u** por **o**.

Aplicando a estas unidades mínimas los criterios de relación y oposición se ha llegado a una doctrina muy elaborada sobre ellos en la que se estudian sus identidades y diferencias, la clasificación, tipos de combinaciones, estadísticas de frecuencia en las combinaciones, etc.

Trubezkoy y sus colaboradores tuvieron destacado empeño en presentar la fonología como algo distinto de la fonética, a la que consideraron como una ciencia natural, reservando para la fonología el carácter de disciplina lingüística.

La **Escuela de Copenhague**, o escuela danesa, tiene como principal representante a Louis Hjelmslev, una de las figuras más interesantes y discutidas de la lingüística estructural. Partiendo de la obra de Saussure y desarrollando hasta sus últimas consecuencias algunos de los principios de ésta, Hjelmslev ha formulado una interesante doctrina de la que sólo cabe destacar

aquí algunos de sus rasgos más característicos. Pudieran ser éstos:

1. **Inmanencia de la lingüística.** Según Hjelmslev, los estudios tradicionales sobre el lenguaje se han basado en consideraciones ajenas al lenguaje mismo. Unas veces se le ha estudiado en relación con la lógica; otras en relación con la historia; otras, con la psicología o sociología. A esto llamaba Hjelmslev una lingüística **transcendente**, es decir, que no tiene sus fundamentos en sí misma, sino fuera de ella. Hjelmslev busca una lingüística **inmanente** que estudie el lenguaje por el lenguaje en sí, sin recurrir a fundamentaciones exteriores.

2. En el lenguaje hay que considerar dos planos, el del **contenido** y el de la **expresión**, distinción equivalente a la de Saussure entre significado y significante. Entre ambos planos hay una relación de solidaridad y cada uno de ellos es implicado por el otro.

Tanto el contenido como la expresión tienen **forma** y **sustancia** y su diferenciación es establecida por Hjelmslev de una manera muy estricta. A la lengua le interesa la forma y las relaciones mutuas entre los distintos elementos, insistiendo de modo particular en el estudio y clasificación de los diversos tipos de relaciones.

3. **Análisis de la lengua.** Toda lengua es una estructura formada por un número limi-

tado de elementos que admiten una inmensa variedad de combinaciones. Interesa buscar, entre las variaciones, las constantes del hecho lingüístico, para llegar a establecer lo que es común a todo el lenguaje humano sin importar de qué lengua se trata.

Para ello hay que utilizar una descripción analítica basada en métodos analíticos y procedimientos deductivos para llegar a las unidades mínimas, tanto de contenido como de expresión, en una descripción que debe ser congruente, exhaustiva y tan fácil como sea posible.

4. **La glosemática.** Hjelmslev aspira a crear una lingüística cuya ciencia de expresión no sea la fonética y cuya ciencia del contenido no sea la semántica, es decir, un **álgebra del lenguaje**. Para ella acuñó un término nuevo, **Glosemática**, que destacará más la diferencia entre su teoría y las anteriores. Este criterio de diferenciación, con la utilización de un lenguaje esotérico, para iniciados, constituye a veces una dificultad para la divulgación y comprensión de la obra de Hjelmslev.

En los Estados Unidos el desarrollo de la lingüística moderna presenta ciertas características especiales nacidas, en parte, de una diferencia en la disponibilidad de material lingüístico con respecto a los investigadores europeos. Mientras éstos han realizado sus investigaciones sobre un

ingente arsenal de materiales orales y escritos, pertenecientes en general a lenguas de la familia indoeuropea, en los Estados Unidos se han encontrado con el hecho de la existencia de las lenguas indígenas, reducidas casi exclusivamente a la expresión oral, y que había que interpretar por razones puramente prácticas o de tipo cultural, de aquí la frecuente vinculación entre la lingüística americana y la antropología.

A pesar de las diferencias existentes, los principios y métodos utilizados presentan sorprendentes coincidencias con la lingüística estructural utilizada en Europa. Entre los representantes de esta lingüística estructural americana destaca en primer lugar Leonard Bloomfield, cuya obra **Lenguaje** ha sido considerada como una especie de biblia para los lingüistas americanos.

Dentro de la obra de Bloomfield podemos destacar los rasgos siguientes:

Su convicción de que una descripción del lenguaje auto-suficiente y basada en hechos puramente lingüísticos es más sólida que la que se realiza apoyándose en otros campos de la ciencia. Hay en esto una clara coincidencia con la glosemática.

Su vinculación a la psicología "behaviorista" que le lleva a considerar el lenguaje como un juego de estímulos y de

respuestas en el que descansa la convivencia social y la organización del trabajo. Con ello se da al lenguaje un sentido más amplio que el de la glosemática, ya que esta organización podría conseguirse con otro tipo de señales y no sólo con el lenguaje articulado propio de la especie humana.

Blomfield es partidario decidido del sincronismo y censura aquellos que han restringido su ciencia al estudio de los cambios lingüísticos.

Su teoría sobre el análisis de la lengua no difiere en el plano de la expresión de las sustentadas por las escuelas estructuralistas europeas; sin embargo en el análisis del contenido no recoge la distin-

ción entre forma y sustancia; sólo distingue la **forma**, que es la expresión, y el **significado**, que se refiere al contenido.

La obra de Bloomfield y sus seguidores ha supuesto una valiosa aportación a la técnica de la descripción lingüística, siendo de lamentar la existencia de diferencias terminológicas con respecto a las escuelas europeas que pueden dar lugar a confusiones. La palabra **fonema**, por ejemplo, se emplea en los Estados Unidos en una acepción más amplia que la de la fonología de Praga, aplicándose no sólo a las unidades mínimas, sino a otros elementos (entonación de las palabras, longitud, acento, etc.). Igualmente el

término **morfema** que en la terminología europea se oponía al de **lexema** o **semantema**, en los Estados Unidos sirve también para designar a estos últimos. También es corriente el **análisis por niveles**, en el que se prescinde en cierto modo de la distinción glosemática entre unidades de contenido y unidades de expresión, basando la distinción únicamente en criterios de magnitud: las oraciones se descomponen en sintagmas, los sintagmas en palabras, las palabras en morfemas y los morfemas en fonemas. Hay en ello un criterio de simplificación que indudablemente tiene sus ventajas.

Una figura interesante entre los lingüistas americanos es la

· PEREZ LOZAO ·

OBRAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO

ENSEÑANZA GENERAL BASICA

BACHILLERATO

ESCUELAS NORMALES

ESCUELAS DE COMERCIO

PEDAGOGIA E INVESTIGACION

Información y pedidos al autor, Francisco Pérez Lozao - Paseo de las Delicias, número 51, 7.º A - Teléfono 228 74 11 - Madrid - 7

de Noam Chomsky, que en su obra *Syntactic Structures* parece abrir nuevas perspectivas al estructuralismo lingüístico. La obra de Chomsky se caracteriza por la búsqueda de una teoría gramatical "necesaria y suficiente" para caracterizar la estructura común de las lenguas y para diferenciarla, según las diversas lenguas particulares. Los elementos de esa estructura básica son susceptibles de transformaciones que dan lugar a otras formas derivadas. El conjunto de estas transformaciones constituyen "las gramáticas generadoras" capaces de establecer relaciones entre contenido y expresión en una infinita posibilidad de combinaciones. Las teorías de Chomsky han sido muy discutidas, sin embargo su gramática "generativa" no deja de ofrecer interesantes perspectivas.

El estructuralismo en España.

La llegada a España de las nuevas corrientes lingüísticas mundiales ha venido a incidir en una ya vieja aspiración de renovar los estudios lingüísticos con la consiguiente repercusión en la enseñanza del idioma.

Como obras preliminares en este movimiento de renovación, pueden citarse la "Gramática castellana", de Andrés Bello y Rufino J. Cuervo, publicada en París en 1921, así como la obra del mismo nombre de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, editada en

Buenos Aires en 1939, excelente por su claridad expositiva y la precisión de sus definiciones.

En época más reciente se ha publicado la "Gramática Estructural", de Emilio Alarcos Llorach, en la que se ha expuesto y sintetizado la doctrina de Hjelmslev en un intento de adaptación al estudio de nuestra lengua. Son del mayor interés las aportaciones de Lázaro Carreter con su "Diccionario de Términos Filológicos", imprescindible como orientador de la nueva terminología; los estudios de Vidal Lamíquiz; los de Quilis y Fernández, referentes a Fonética y Fonología, y la Gramática Estructural, de Rodríguez Adrados.

Otra vía de penetración ha sido la aportación de autores hispanoamericanos. Las obras de Ofelia Kovacci, Ana María Barrenechea y Mabel Manacorda han contribuido también a la difusión entre nosotros de las nuevas corrientes lingüísticas.

Problemas didácticos.

Lo anteriormente expuesto responde a un simple criterio de información sobre las corrientes modernas en el campo de la lingüística, información forzosamente somera, esquemática e incompleta. Si no lo fuera así, desbordaría por completo el marco de un simple artículo y requeriría una exposición incomparablemente más extensa.

La existencia de estas corrientes y, en consecuencia, de una gramática estructural, plantea serios problemas a la hora de pensar en su aplicación a nuestra Enseñanza General Básica. Sin embargo, la dificultad de los problemas no supone la posibilidad de eludirlos, máxime cuando en una reforma educativa se hace constar como indispensable "la fidelidad de la enseñanza al progreso continuo de la ciencia en métodos y contenidos". Siendo esta así, ¿cómo va a permitirse que nuestros alumnos de E. G. B. realicen su aprendizaje de la lengua materna con arreglo a unos criterios distintos a los que pueden encontrar después en otros niveles de la enseñanza, si acceden a ellos, y desfasados respecto a la situación actual de la ciencia lingüística?

La dificultad en la renovación presenta diversas facetas. En primer lugar está el peso de una larga tradición en la que nos hemos formado en un porcentaje casi absoluto los actuales profesionales de la docencia.

Por otra parte, y como muy bien ha señalado A. Medina (1), carecemos —con algunas excepciones— de un conjunto de doctrina a nivel medio capaz de salvar la enorme distancia existente entre las investigaciones de los lingüistas y las necesidades de un alumno en edad escolar.

(1) Didáctica de lengua en la E. G. B., páginas 235 y 236.

Hay otra dificultad que afecta a la materia en sí. El estructuralismo gramatical "no es algo hecho sino algo que se está haciendo". Como se ha visto anteriormente, las diversas escuelas no siempre están de acuerdo entre sí; a veces, las divergencias se presentan dentro de representantes de la misma escuela e incluso en obras de un mismo autor, escritas con no muchos años de intervalo.

Por último está la cuestión de la terminología, no siempre coincidente, en ocasiones difícil y a veces no más significativa que los términos que se trata de sustituir. Se impone la necesidad de llegar, aun suprimiendo algunas matizaciones, a un lenguaje claro, comprensible y preciso y que, precisamente, por reunir esas cualidades, alcance la aceptación necesaria.

Estas dificultades no son por otra parte exclusivamente nuestras, aunque en otros países estén más avanzados en el proceso de renovación. Se han escrito gramáticas escolares de acuerdo con los principios estructurales y que, a pesar de ello, no han logrado despegarse de los moldes de la tradición greco-latina. ¿Se deberá esto al peso de la tradición exclusivamente o puede obedecer a otras razones más profundas? Más bien me inclino por esta última razón, ya que no todos los aspectos de la gramática tradicional han perdido su vigencia y los hay perfectamente aprovechables.

La Gramática Estructural y la Enseñanza General Básica.

La existencia de las dificultades señaladas podría llevarnos a la idea de que el estructuralismo y sus conquistas gramaticales son algo inasequible para nuestros alumnos de Enseñanza General Básica. Naturalmente que no se puede enseñar toda la gramática estructural, como no se enseñaba toda la gramática tradicional, y no puede ser así porque hay mecanismos en la lengua, basados en la abstracción, que no están al alcance de los alumnos de la primera etapa y no siempre resultan fáciles para los de la segunda. Sin embargo, la existencia de contenidos que haya que eliminar no supone que haya que renunciar a todo lo demás.

El "quid" de la cuestión está primeramente en situar a la gramática en el lugar que le corresponde dentro del área de expresión lingüística; en considerar que la gramática —sea estructural o tradicional— no es un fin en sí mismo, sino un medio de lograr el dominio del idioma, mediante una actitud reflexiva sobre el mismo, que permita utilizarlo mejor y con más posibilidades para la expresión del propio pensamiento y la comprensión del de los demás. Esto —sin duda— podría lograrse sin la Gramática, pero con ella puede lograrse mejor. La cuestión estriba en encontrar la gramática adecuada y, sobre todo, la forma idónea de presentarla a los alumnos, lo que

no puede hacerse simplemente con una reducción en cantidad (2); se necesita, sobre todo, una adaptación cualitativa.

Por supuesto no es postura adecuada la adopción de un manual, más o menos orientado hacia el estructuralismo, y hacerlo aprender a los alumnos lo mismo que se hacía con las gramáticas antiguas. El remedio es tan malo —o quizás peor— que la enfermedad, ya que los viejos males de la enseñanza gramatical resultan incrementados con la confusión propia que implica la adopción del nuevo sistema, careciendo de la base formativa necesaria.

Ya hace bastantes años que se viene postulando en el marco de la Enseñanza Primaria la necesidad de una enseñanza práctica del idioma (2). Así lo reconocieron los primeros cuestionarios nacionales para la enseñanza aparecidos en 1953; lo refrendaron los de 1965 y programas posteriores que desarrollaban dichos cuestionarios; lo confirman igualmente las nuevas orientaciones pedagógicas que, desarrollando los criterios generales de la Ley de Educación, han aparecido en esta revista (núm. 124-126).

Enseñanza lingüística en la primera etapa.

De acuerdo con las normas anteriores, las nociones de ca-

(2) A. Maíllo: Enseñanza activa del Idioma. II, pág. 285.

rácter gramatical han de adquirirse en los primeros niveles de modo "intuitivo y funcional", mediante la práctica constante de ejercicios y actividades. Se trata de llegar por esta vía al conocimiento de los elementos básicos de la lengua, partiendo del habla utilizada por el alumno y de lo que lee o escucha en su entorno social y familiar.

La eliminación del estudio de la morfosintaxis en esta primera etapa no significa que los ejercicios y actividades no estén orientados a lograr una visión de la lengua como **sistema de valores**, en el que cada uno depende de su relación con los demás, y no como un catálogo de palabras encasilladas en categorías sometidas a reglas, a las que hay que aplicar con tanta frecuencia el recurso de las excepciones.

La preferencia por la finalidad práctica de capacitar al alumno en el manejo instrumental del lenguaje es algo que goza del asentimiento general; pero teniendo en cuenta que no se elimina la gramática, sino que simplemente se convierte en una gramática latente, o una gramática subyacente, esté de acuerdo con las corrientes lingüísticas del momento. Si los alumnos, mediante la práctica de ejercicios, pueden llegar a los conceptos de oración, adjetivos calificativos, complemento directo, etcétera, ¿qué inconvenientes hay en que por el mismo camino se llegue a las ideas de sintagma, núcleo, modificado-

res y otros términos de la gramática moderna que cuentan ya con una general aceptación?

Tampoco existen graves obstáculos para que, con vistas a la sistematización de la etapa posterior, se vayan los alumnos acostumbrando a la delimitación de campos y se den cuenta de que la oposición **sintagma sujeto-sintagma predicado** corresponde a una manera de estudiar los hechos distinta de la que suponen las oposiciones **gato-gata** o **Bilbao-ciudad**. Así se irá preparando la diferenciación entre el criterio sintáctico, el morfológico y el semántico.

La utilización de procedimientos intuitivos como el citado en el número 131-132 de esta revista (3) o los que aparecen en la obra "Gramática estructural del francés moderno", de Galichet, basados en la utilización de símbolos o cartulinas de diversas formas y colores, puede ser un camino interesante para llevar al alumno a la comprensión de estructuras lingüísticas elementales de una manera fácil y agradable. En todo caso el valor de estos recursos didácticos, como el de muchas representaciones gráficas usadas en la enseñanza de la matemática moderna, está en función del uso más o menos adecuado que se haga de ellos y, sobre todo, de la atención al paso obligado de estas intuiciones al reconocimiento

(3) Teresa Balló: *La expresión lingüística*.

de las estructuras de los hechos vivos de la lengua.

La Gramática en la segunda etapa.

En la segunda etapa la aplicación de métodos estructuralistas al estudio sistematizado de la lengua es perfectamente factible con la ventaja de que aquí tenemos parcialmente desbrozado el camino con las aportaciones —no muchas, por cierto— de la aplicación de estos métodos en obras destinadas a la enseñanza de la lengua en el Bachillerato Elemental (4).

La aparición en esta etapa de una gramática, ya sistematizada y no encubierta no debe interpretarse como un sustitutivo de anteriores actividades lingüísticas, sino como un obligado complemento para coronar de una manera más consciente el proceso de adquisición de los mecanismos del lenguaje; pero, ¿qué tipo de lenguaje? A mi entender el objetivo está en el paso del lenguaje coloquial, base de las experiencias lingüísticas extraescolares a un lenguaje usual apto para entenderse con las demás personas en la vida corriente, sin perder de vista la iniciación a otros tipos de lenguaje más elevados con vistas a la completa formación del alumno y a sus posibilidades en el futuro.

(4) Carmen Pleyán: *Nombre, Verbo, Paradigma y Sintagma*. Angeles Cardona: *Lengua española*. J. M. y L. A. Blecua: *Lengua española*.

El análisis estructural.

El estudio analítico de textos es fundamental para la formación gramatical en esta etapa; pero no puede pensarse en un análisis hecho a la antigua usanza, donde se mezclaban los criterios y se definían unas palabras por su significación (el nombre), y en otros casos por sus relaciones con otras palabras (caso del adverbio). El tipo de análisis que se propugna es de tipo estructural, puesto que se trata de analizar estructuras.

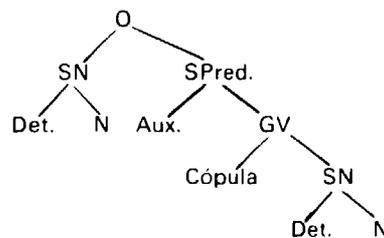
Un análisis estructural moderno ha de basarse principalmente en un criterio sintáctico, ya que la relación con las demás en el contexto es lo que define a cada unidad lingüística y es lo que permite "a posteriori" incluirla en una determinada categoría. No tendría objeto definir la palabra "casa" como un sustantivo, cuando podemos encontrarla en una expresión como ésta: "Mañana se casa Pepita", en la que la definición ya no sería válida.

El estudio sintáctico debe completarse con el morfológico y fonológico, dentro de las posibilidades escolares. Es conveniente la utilización de niveles de análisis siguiendo las normas simplificatorias de la lingüística norteamericana, ya expuestas con anterioridad. Por último, el estudio no debe quedar reducido a los aspectos puramente formales y expresivos y deberán tenerse en cuenta las funciones semántica y lógica, algo descuidadas por los estructuralistas.

Para ayudar a una mejor comprensión de las estructuras lingüísticas puede ser de gran utilidad el empleo de esquemas representativos. Como ejemplo vamos a presentar dos casos en los que figuran los llamados "indicadores sintagmáticos" o series de símbolos representativos de la estructura del contexto.

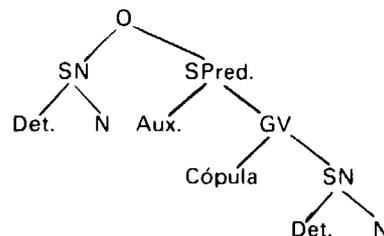
Oración: "Mi amigo es buen estudiante".

Esquema:



Oración: "Este niño estudia la lección".

Esquema:



Valor de los símbolos utilizados:

O = Oración

SN = Sintagma nominal

SPred. = Sintagma Predicativo

Aux. = Auxiliar

GV = Grupo verbal

Det. = Determinante

N = Nombre

Cópula = Verbo copulativo

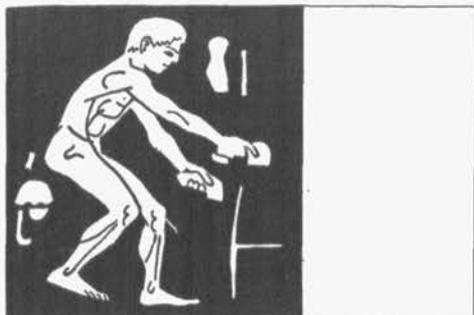
Advertencia: El símbolo Aux. (auxiliar) no es un "verbo auxiliar", sino un componente que indica tiempo, modo, persona, número y aspecto del verbo.

Conclusión.

Como resultado de lo anterior, podemos llegar a la conclusión siguiente: Nos encontramos ante una labor científica que, prescindiendo de otras aplicaciones didácticas posibles (enseñanza de lenguas extranjeras, de hipoacúsicos, etc.), hay que hacer llegar a la enseñanza del idioma en la Enseñanza General Básica.

Las dificultades son considerables, pero no insuperables. Se necesita, sobre todo, ampliar y divulgar ese material bibliográfico intermedio capaz de llenar el vacío entre la labor de los investigadores y las exigencias de nuestros escolares. Esto requiere una labor de equipo en que intervengan lingüistas, psicólogos y docentes en activo, que aporten los resultados de su experiencia.

Indudablemente el problema nos produce inquietud y desasosiego. Vivíamos más tranquilos cuando discurríamos por las viejas rutas que hace dos mil años marcaron con su "Tēchne Grammatiké" Dionisio el Tracio y sus colaboradores; pero, al fin y al cabo, la inquietud es el signo de la época y ni siquiera la Gramática puede constituir una excepción.



EDUCACION FISICA

alumnos libres
(enseñanza media)

CURSO IV

DONCEL



BIBLIOTECA
DE
EDUCACION
FISICA

CARACTERISTICAS

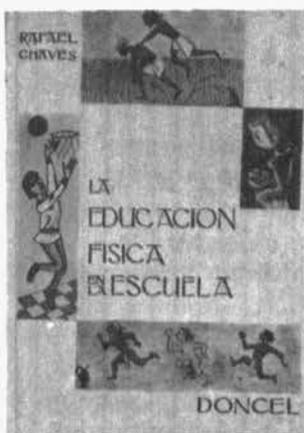
FORMATO: 17 x 24,50 cm.
PAPEL: OFFSET, 90 gramos.
CUBIERTAS: MILSKIN.
ENCUADERNADOS EN CARTONE COSIDO EN HILO
CON LOMOS REDONDOS.

CONTENIDO

EXPOSICION DEL METODO.
GIMNASIA.
PREDEPORTES.
ATLETISMO.
DEPORTES.
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.
ORIENTACIONES COMPLEMENTARIAS.
BIBLIOGRAFIA.

EDITORIAL DONCEL

Pérez Ayuso, 20.
Teléfono 415 74 00
Madrid-2





NEBRIJA EN SU CATEDRA

12

¿GRA- MA- TI- CA O

LIN- GÜIS- TI- CA?

La polémica entablada años ha, entre los que opinan que la enseñanza de la Gramática contribuye o no realmente al aprendizaje de la Lengua, creemos que está ya superada en el sentido del *sic et non*, que dirían los escolásticos.

Sí, si se trata de una Gramática dinámica, sincrónica, funcional o generativa, tal y como queda configurada por las modernas corrien-

tes estructuralistas, que la dejan reducida al aspecto morfológico o formas variantes de los vocablos y al sintáctico o contextual de las frases, con todas las implicaciones lógico-psicológicas que esta concepción y metodología nueva comportan. Porque no hay que olvidar que la Gramática estructural es como la Matemática moderna, no sólo una nueva concepción científica, sino, al mismo tiempo y como añadidura, una nueva me-



LINGÜÍSTICA, TEMA DE HOY

Por Ambrosio J.
Pulpillo Ruiz
Inspector Técnico de Educación

todología o didáctica, tanto que si separamos lo uno de lo otro, me parece que no hemos comprendido la innovación en todo su alcance.

Y así queda reducida a una parte de la Lingüística, en cuyo conjunto no es más que un aspecto de la Lengua como sistema, al que ni siquiera se le llamó ya Gramática, sino Morfosintaxis.

En el más pesimista de los supuestos podríamos admitir que dicha concepción y metodología están aún en vías de proceso, y todavía es pronto para evaluar el producto o resultado en términos de conducta hablante.

No, si se trata de una Gramática estática, histórica o diacrónica, más normativa que activa, más analítica que integradora y coercitiva de los estímulos ideo-expresivos, al pretender encajarlos en unos moldes tradicionales, poco dados al cambio y a la evolución de un fenómeno tan vivo como es el Habla. La Gramática clásica se ha venido presentando a los alumnos como un conjunto de modelos o paradigmas, que necesariamente venían a parar en un colofón sistemático-científico, demasiado cerrado al desarrollo natural y espontáneo del aprendizaje incipiente, más necesitado de flexibilidad que de ligaduras, mejor dispuesto a un aprendizaje informal que al exclusivamente formalista.

De acuerdo con ello, no necesitamos esgrimir argumentos de autoridad ni de cualquier otro orden, para demostrar que una Gramática así concebida y enseñada no es precisamente "el arte de hablar y escribir correctamente"

El problema de la nueva terminología.

Cierto es que a una nomenclatura difícil y complicada como la que presentaba la Gramática tradicional, con todo su aditamento de clasificaciones y análisis más o menos caprichosos, y repletos de excepciones y distinciones puramente nominalistas, la Gramática moderna ha venido a incorporar una serie de "estridentes terminológicas", cultismos en su

mayoría de origen helénico, que a los que bebimos en fuentes de los Menéndez Pidal, Andrés Bello, Gili Gaya y otros autores clásicos, nos suenan como "snobismos" o neologismos que, en muchos casos, más que aclarar, confunden, sobre todo si no los hemos considerado a fondo. Tal ocurre con toda esa cadena de términos como *cenemas* y *prosodemas*, *plerematemas* y *cenematemas*...

Ahora bien, si lo que se busca es la universalización de unos vocablos, en aras de que llegue a constituirse una Gramática de gramáticas y, en definitiva, una Lingüística como ciencia general del Lenguaje, que se llegue a hablar en Lengua de forma tan internacional a como se habla de Matemática o de Biología, pongamos por ejemplo; si ello es, según expresión de Pottier (1) "*un metalenguaje indispensable para la presentación y explicación de los hechos de la Lengua*", está claro que, sin un vocabulario plenamente dominado y comúnmente admitido, no hay entendimiento posible ni, por lo tanto, enseñanza válida y eficiente.

Así pues, debería empezar todo texto o estudio de la Gramática moderna, por enfrentarnos con esa extensa y un tanto exotérica, para muchos, terminología bien dosificada o graduada, según los distintos niveles del aprendizaje del Habla.

Avances consolidados.

Pero, sin darnos cuenta, hemos derivado hacia un aspecto sólo de este trabajo, cuando el propósito inicial era contestar al interrogante que sirve de título.

La Morfosintaxis o configuración clara de la Gramática actual es indiscutible que ofrece al docente unas sugerencias o estímulos que no se pueden despreciar ni menos ignorar.

Sin pretender hacer una exposición exhaus-

(1) Confr. Ponencia presentada en el II Congreso para la Eri. del Es. por el Profesor Dr. Juan Martínez Ruiz, titulada: *Problemática de la Terminología Gramatical, a nivel de Enseñanza Media*.

tiva, estimamos ya como avances un tanto consolidados los siguientes:

— La identificación de *norma* con *Gramática*, y el señalar a ésta como campo estricto de estudio la denominada Morfosintaxis o integración de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas.

— La distinción entre palabras con sentido y simples nexos, descomponiendo las primeras en *pleremas* y *morfemas*.

— El reducir todo el campo de la oración bímembre a los *grupos nominal* y *verbal*, con sus respectivos núcleos y modificadores *directos* e *indirectos*.

— Y que toda el área del discurso o párrafos se concrete en *oraciones* y *proposiciones*.

Aparte, claro está, de que como decíamos al principio, la Gramática funcional o estructural debe ser, ante todo para el docente, más un método que un sistema, que transcurre favoreciendo la creatividad y originalidad en la expresión lingüística. Y, siguiendo poco más o menos a Manacorda (2), podríamos concluir que la nueva concepción y orientación metodológica contribuye a simplificar la teoría gramatical; reducida a los conceptos básicos fundamentales y, desarrollando una verdadera actitud crítica, implica al pensamiento y reflexión de la palabra y del discurso.

Lingüística y no sólo Gramática.

Y ahora ya viene nuestra respuesta que, aunque no tenga más valor que el de pura convicción o personal creencia, ya que todavía no se posee la suficiente experimentación, nos atrevemos a exponer a continuación.

Entendemos que la cuádruple distinción saussuriana (3) de *lengua* y *habla*, *significante* y *significado*, y, si se quiere también la de

(2) Vid. Mabel V. Manacorda de Rosetti: *La Gramática estructural en la Escuela Primaria*. Edit. Kapelusz. B. Aires, 1965. Pág. XI.

(3) Confr. F. de Saussure: *Curso de Lingüística General*. Edit. Losada. B. Aires, 1970. Pág. 170.

forma y *sustancia*, contribuyen a esclarecer la perspectiva del Habla.

Por otra parte, el dar la suficiente entidad a las relaciones fonético-ortográficas de un lado, a las léxico-semánticas de otro, y a las morfológico-sintácticas en tercer lugar, haciendo de estos tres aspectos de la palabra los capítulos fundamentales de la Lingüística, sistematiza todo un contenido verdaderamente científico.

En realidad, la síntesis de esos tres capítulos que, como hemos visto, se desdoblán en seis aspectos, engloba, aparte de las realizaciones concretas de la Lengua que constituye la llamada Literatura, el contenido de dicha ciencia, con sus puntos de incidencia correspondientes, y cuya representación más exacta puede verse en el siguiente cuadro de doble entrada:

LA LENGUA COMO SISTEMA	ORTOGRAFIA	SEMANTICA	SINTAXIS	DIMENSION SINCRONICA
FONOLOGIA				
LEXICOLOGIA				
MORFOLOGIA				
DIMENSION DIACRONICA				

Cada uno de los citados aspectos, así como sus dos dimensiones referidas al tiempo, no se pueden considerar nunca totalmente independientes, por darse en todo momento y en cualquier manifestación del Habla como fenómeno vivido y vivo al mismo tiempo. Las diversidades espaciales que dan origen a los diferentes idiomas son más accidentales que sustanciales.

Ello nos lleva a la afirmación de que debemos, en la enseñanza, atender a todo el campo

de la Lingüística más que a uno de sus aspectos, cual es la Morfosintaxis o Gramática. Es más, las nuevas orientaciones pedagógicas oficiales así lo reclaman al haber incluido en los contenidos del área de la Lengua, aparte de los ejercicios o actividades relativas a la comprensión y expresión oral y escrita:

a) Los distintos significados de la pronunciación o Fonología.

b) Los distintos significados de la palabra aislada y en el contexto (Léxico y Semántica).

c) La estructura y funcionalidad de los vocablos y frases (Morfosintaxis).

Pero, vayamos por partes y analicemos cómo cada uno de estos aspectos puede contribuir al aprendizaje y perfeccionamiento del lenguaje, en su proceso de adquisición y desarrollo.

La Fonética o Fonología.

Sin entrar en disquisiciones sobre si debe llamarse de una forma o de otra, está bien claro que esta parte de la Lingüística puede contribuir a la perfecta emisión de los fonemas, sobre todo ahora que en la enseñanza podemos contar con instrumentos didácticos tan importantes como son los llamados medios audio-visuales, más eficaces y objetivos que las propias normas escritas o explicadas por el profesor que, quiérase o no, tiene ya, en muchos casos, viciada su pronunciación por influencias regionales.

Por otra parte, la escritura fonológica o representación gráfica de los fonemas, así como cuantos aspectos de la estructura de los vocablos e irregularidades verbales, y en definitiva, la Ortografía, se comprenden mejor considerando conjuntamente las interrelaciones que ofrecen las palabras en su doble vertiente audio-gráfica. El hecho, por ejemplo, de que el alfabeto fonológico del español esté constituido por sólo veinticuatro fonemas y, en cambio, contemos con veintiocho grafemas o sig-

nos para representarlos, encierra toda la problemática tan complicada de nuestra Ortografía, sin contar con que ésta incluye, a veces contrapuestos, por lo menos tres criterios: el de autoridad, el etimológico y el fonético.

Finalmente, se puede concluir con Gili Gaya que, "precisamente la Fonética, por estudiar los hechos que se hallan más en la superficie del Lenguaje (todo el material audio-oral), ofrece para el principiante la ventaja metódica de ser una buena introducción al hábito de observar y comparar" (4).

La Semántica.

La distinción entre sustancia fónica y sustancia semántica se ha puesto de relieve en la moderna Semántica, cuyo conocimiento es indudable que contribuye al desarrollo del binomio pensamiento-lenguaje. Por otra parte, el significado básico de un vocablo (léxico), y su valor contextual (semántica), son aspectos que debemos comprender si queremos "hablar con propiedad".

Así pues, ¿cómo se puede aprender a hablar sin enseñar toda la problemática de la derivación y composición de las palabras, los fenómenos denominados adaptación y transplatación, la homonimia y sinonimia, la metáfora y la metonimia, que vienen a constituir poco más o menos todo el ámbito de la Semántica?...

¿Que todo ello es un tanto difícil para un escolar de diez u once años, que es cuando debe empezarse el aprendizaje más o menos sistematizado de la Semántica? No lo dudamos, pero también encierran parecida dificultad determinados razonamientos o postulados científicos y no por ello renunciamos a su enseñanza. Todo depende de establecer ciertos niveles de dificultad en su didáctica, y de encontrar los métodos más adecuados en cada momento cronológico o evolutivo.

(4) S. Gili Gaya: *Elementos de Fonética General*. Edit. Gredos. Madrid, 1966. Pág. 7.

La Morfosintaxis.

De esta parte ya hemos dicho bastante; bástenos repetir que la Gramática generativa o funcional se fija concretamente en este capítulo de la Lingüística para resolver todos los problemas de estructura y funcionalidad de la frase, al servirse de la palabra, unidad material y concreta del Habla. La distinción entre palabras-plenas y palabras-formas, entre pleremas y morfemas, paradigmas y sintagmas, está determinando la formación e invención de expresiones a base de unos esquemas o patrones susceptibles siempre de ampliación en cadena, de modificación y enriquecimiento en contenido, de perfección en estilo y agilidad.

Y, sobre todo, aun contando, como decíamos al principio, con que todavía es pronto

para haber podido apreciar los resultados experimentales de esta moderna tendencia, ya que todavía no ha llegado a cuajar definitivamente ni a cristalizar en una terminología totalmente admisible, sí se puede asegurar que la consideración de la Lengua como un sistema abierto y en proceso continuo de reconstrucción y adaptación a las nuevas formas de dinamicidad creadora, es más sugerente y tentadora que la Gramática normativa tradicional, poco flexible y presentada como un hecho acabado.

Conclusión.

Concluimos en apoyatura a nuestra tesis:

Primero: La total consideración del hecho lingüístico, requiere cuando menos una recapitulación de las unidades o materiales básicos que constituyen el discurso, y que son:

a) Los *fonemas*, cuyo estudio lo hace la Fonología.

b) Las *palabras*, cuya significación es objeto de la Semántica.

c) Las *frases*, cuya estructura y funcionalidad implica la Morfosintaxis.

Segundo: De todo lo anteriormente expuesto se infiere que lo que se impone en Didáctica de la Lengua es una síntesis integradora de la realidad del Habla y de su sistema científico, que es otra dirección más actual de los estudios gramaticales.

Tercero: En el campo de la enseñanza evolucionar es siempre mejor que revolucionar. No debemos olvidar que, por una parte, el profesorado no puede variar de concepción ni de técnica de la noche a la mañana, y en su mayoría está formado por lo que pudiéramos llamar escuela clásica; y por otra, que los textos o instrumentos didácticos, formulados con idéntica mentalidad, no se pueden "quemar" sin contar con otros que les sustituyan con ventaja.

DICTADITOS

9.ª EDICION

Ortografía en color con 80 muestras caligráficas y 60 ilustraciones.

Un libro para cada curso (30 pesetas), con vocabulario usual y perfectamente graduado.

MIS DICTADOS

36 EDICION

Ortografía autodidáctica para los cursos superiores (30 pesetas curso).

Cartas familiares y amistosas

11 EDICION. 40 PESETAS

Cartas comerciales y documentos

13 EDICION. 50 PESETAS

PIDAN MUESTRAS AL AUTOR (25 por 100 de descuento):

Andrés Pascual (Maestro nacional)

Gran Vía, 8

LOGROÑO

VENTA EN LIBRERIAS



Blas contra la Fortuna.

hecho por coplas: por el marqués
de Sanlana enoççao alouque
salua.

"BLAS CONTRA FORTUNA"



FRAY LUIS DE LEÓN

13

Por Arturo Medina

Catedrático de
Escuela Normal

EL PROBLEMA DE LA SELECCION DE TEXTOS LITERARIOS

*El conocimiento literario, la enseñanza de la Literatura, tiene su sitio, su justo, obligado y oportuno sitio en el campo de la E. G. B. Y ponemos especial énfasis en esta afirmación, a la vista de lo que se determina —aunque sea a título experimental— en el Área de Lengua de las **Orientaciones Pedagógicas** promulgadas para este amplio estamento de la educación, y en donde los contenidos programados se reducen a unas imprecisas, asistemáticas e insuficientes indicaciones (1). Indicaciones que parecen responder a una concepción antihistoricista, puesto que incardina el conocimiento*

literario en unos presupuestos casi exclusivamente lingüísticos.

De acuerdo, sin duda, en que Lengua y Literatura, como recordó Dámaso Alonso, "son una misma cosa, o dos perspectivas en las que contemplamos una misma cosa". Conformes, asimismo, con lo que es irreversible: Penetrar en el terreno de la Literatura únicamente se puede hacer a través del contacto directo con los textos. Y por eso, porque comulgamos con estas posiciones, séanos permitido opinar de que el alumno, además de marcar su habla con la impronta lingüística que entraña lo literario gracias a la lectura morosa y analítica de las obras, necesita que sepa y estime el "continuum" cultural que es la Historia de la Literatura. Conscientes, pues, de que la Literatura es no sólo goce estético y aprehensión lingüística, sino también, fidelísimo testigo en la evolución de las ideas y del pensamiento, quisiéramos dejar constancia de los valores

(1) Valdría la pena detenerse en una comparación, tanto cuantitativa como cualitativa, entre el tratamiento que a la Literatura se da en la segunda etapa de la E. G. B. y el que todavía recibe en los cursos equivalentes del Bachillerato. La diferencia es sustancial, y tanto más extraña y sorprendente cuanto que en esas mismas *Orientaciones* se concede, negándosele a la Literatura, la importancia que merecen otras ciencias humanas, como es la Historia. La reducción es aún más ostensible si confrontamos los contenidos a alcanzar que se indican en la O. M. del 6 de agosto de 1971, con respecto a los que aparecieron en la O. M. del 2 de diciembre de 1970.

—sin agotarlos— que abonan el que se imparta en la E. G. B., y en su auténtica y conveniente dimensión, una materia lingüística, humanística, como la nuestra. Valores lingüísticos, unos, derivados de la privativa naturaleza de la obra literaria. Extralingüísticos, otros, pero no de menos validez y primacía. Y así en el estudiante de Literatura se despiertan, se estimulan, permanecen:

- Recursos lingüísticos de toda índole, que por ser de representativos creadores del idioma tienen el sello de lo modélico y una fuerte cargazón de posibilidades expresivas. Vocablos, giros, estructuras... Lenguaje y pensamiento, en definitiva, de los que el alumno se apropia y que podrá utilizar más tarde en su futura vida de comunicación, provocando la creatividad.
- Hábitos para discernir lo bello de lo que no lo es, con la adquisición de datos que confirmarán la depuración del gusto y el afinamiento de la sensibilidad.
- Destrezas para salvar resistencias lectoras y para enfrentarse gradualmente con más extensos y profundos contenidos, fomentando la afición.
- Motivaciones morales, sociales, intelectuales..., con las que se trazarán normas de conducta y se engendrarán y se desarrollarán actitudes ante la vida.
- Afianzamiento de la personalidad, si ante el texto literario impulsamos al niño a que adopte un talante crítico y emita, en consecuencia, juicios de valor para develar la correspondencia espiritual autor-lector.
- Enraizamiento con la cultura y la comunidad que forjó esa literatura, ampliando su mundo cultural.
- Posibilidades para inquirir en nosotros mismos, en donde tal vez hallemos ecos de vivencias pasadas, y de las que la literatura dejó constancia.

- Puesta en marcha, en suma, de todas las facultades de la vida interior, que, en continua autoexigencia, se ejercitarán y desenvolverán con el trato literario.

No olvidemos tampoco reseñar entre estas aportaciones, el papel inestimable que la Literatura desempeña como ayudantía en el aprendizaje de otras materias (2). Una lección de Ciencias Naturales puede redondearse, y según los niveles a que correspondiese, con la lectura comentada de la "Canción de cuna de los elefantes" de Adriano del Valle, o con "Las encinas" de Machado, o con la descripción de flores y frutos de la "Introducción del símbolo de la fe" de Fr. Luis de Granada. O corroborar los caracteres de la meseta castellana, con Azorín. O la Historia, con un romance o con determinadas páginas de los "Episodios Nacionales" de Galdós.

Y ya casi es obvio el decirlo: Más que enseñanza literaria, formación literaria. Más que acopio de conocimientos, adquisición de experiencias. Más que datos, orientación. Más que instrucción culturalista, gustación de bellezas e integración lingüística y humanística. Pero, cuidado también, el hecho de que propugnemos y resaltemos lo formativo sobre lo instructivo, no implica que éste se descuide y que el alumno desatienda el entorreo histórico-cultural en que nació la obra y la línea existencial de su creador. Desconocer estas obligadas premisas presupone entrar en precario en la apropiación y apreciación del texto, que no surgió porque sí, sino en virtud de unas bien concretas características de un hombre y de una época.

Condiciones que han de reunir los textos literarios en la E. G. B.

Pero ¿qué textos?, ¿cuándo y cómo estos textos?, ¿con qué extensión?, ¿en qué cantidad?... Quede sentado de antemano que nos vamos a referir a aquellos textos cuya esencial

(2) Incide esto en la consideración de que toda enseñanza será tanto más válida cuanto mayor fundamentación y saber lingüístico se posea. Y creación literaria es creación idiomática.

función es su intencionalidad educativa literaria, independientemente de que en la E. G. B. nos sirvamos también de textos literarios abocados a reforzar la conquista de otros objetivos e intereses.

Vaz Ferreira habla de un tipo de "libros penetrables" (3), aludiendo a la literatura en la que el niño es capaz de captar lo que potencialmente en la obra se brinda y que no fue creado "intencionadamente" para él. Y he aquí la duda inicial, de cuya aclaración habremos de partir para hallar respuestas adecuadas a los muchos interrogantes que plantea la cuestión de los textos literarios: el cómo detectar y calibrar el poder de captación y de estimación que el niño detenta ante esta clase de creación artística. En este sentido nos vemos bastante en la cuerda floja, pues si bien los investigadores han promovido y realizado interesantes encuestas sobre la literatura propiamente infantil y juvenil, no existe ningún estudio serio —al menos que nosotros sepamos— que haya indagado sobre la oportunidad o no de entregar al escolar, y en qué momento y con qué fines, obras literarias no escritas expresamente para la infancia (4). Nosotros, desde nuestra cátedra de la Escuela Normal de Madrid y valiéndonos de obras fundamentales, previamente espigadas por mis propios alumnos de Magisterio, hemos tratado de averiguar en Agrupaciones Escolares la aceptación o rechazo, junto a sondeos sobre algunas peculiaridades lingüísticas o estéticas que mostraban, a diferentes niveles, textos completos o fragmentados (5). A pesar de no haber llegado todavía, por razones que no hacen al caso, a conclusiones más o menos definitivas, creemos que estamos en condiciones —basándonos en nuestros no terminados ensayos— de puntualizar ciertos extremos.

(3) Véase lo que a este respecto expone Jesualdo: "La Literatura Infantil", Buenos Aires. Losada, 1967. 5.ª ed. Pág. 33 y ss.

(4) Y así, cuando alguien en nuestros medios ha suscitado estos problemas, lo ha hecho en tono dogmático y teorizante y sin fundamento experimental en que apoyarse, alejándose de la realidad del idioma y del niño, de los intereses de éste y de sus posibilidades adquisitivas. Recordemos, por lo muy reveladoras, las discusiones casi bizantinas a que dio lugar en España una disposición oficial de 1920, que imponía que el "Quijote" habría de ser forzosamente leído en todas las Escuelas de Enseñanza Primaria.

(5) Fruto, en algo, de estos trabajos fue nuestra antología lírica "El silbo del aire", dos vols. Barcelona. Vicens-Vives, 1971. 7.ª ed.



G. A. BECQUER



PEREZ GALDOS

La calidad artística es el denominador común que ha de informar los textos. Esta calidad artística acarrea en muchas ocasiones —no se nos oculta— franjas no del todo claras para los niños. No descartemos ya de antemano obras incuestionables, porque nos parezcan que son en parte inasequibles para el escolar. El niño carece de incisivas dotes de captación, pero posee una facilidad asombrosa para desechar lo que no le interesa, o lo que se encuentra alejado de una favorable comprensión (6). Esto es verdad, pero un relativo margen de dificultades es, en cierto modo, conveniente "para que se produzca la aureola misteriosa que siempre debe acompañar a la poesía y al arte" (7). Este argumento, sin embargo, no ha de hacernos incurrir en extremos de textos oscuros e incomprensibles, de alta dignidad, sí, pero inalcanzables a nuestros muchachos y, por ende, inoperantes. Literatura "penetrable", permeable a la potencialidad de entendimiento del alumno, y aunque esta penetración lleve aparejado esfuerzos. Porque en estos esfuerzos por entender, por gustar, el

(6) Juan Ramón Jiménez, que tanto supo de niños y de poesía, apostillaba que "en casos especiales nada importa que el niño no lo entienda, no lo "comprenda" todo. Basta que se tome del sentimiento profundo, que se contagie del acento, como se llena de la frescura del agua corriente, del calor del sol y la fragancia de los árboles; árboles, sol, agua, que ni el niño, ni el hombre, ni el poeta mismo entienden en último término lo que significan". Pág. 325 de "Antología para niños y adolescentes". Buenos Aires. Losada, 1950.

(7) J. Leif y G. Rustin: "Didáctica de la moral y el lenguaje". Buenos Aires. Kapelusz, 1961. Pág. 221.

lector hace más firmes y permanentes las adquisiciones que la obra le depara. No suscribimos, pues, el dictamen de los que aseguran que al niño ha de entregársele tan sólo textos de diáfana claridad y comprensión. Ello conduciría a estancarlo en repetidos horizontes, sin oportunidad entonces de añadir nuevos materiales y nuevas experiencias.

No es preciso que la jerarquía literaria vaya señalizada con un designio indispensablemente ético, como en tantas ocasiones han clamado, en sus moralejas, los manes pseudomoralizadores para estas edades. Aparte, claro es, de que en la génesis y confección de muchísimas producciones no se inserta ninguna suerte de ética intención. Ahora bien, si la obra contiene una virtud o esfuerzo noble que exaltar, o una torpeza que condenar, bien venga la enseñanza, si es que ésta fluidamente se transfiere de la exposición o del relato. Y, por otro lado, no manejamos, y por mucha cobertura poética que presente la obra, textos en los que hayan planteamientos morales, sociales, ... que para el niño pudiesen resultar ambiguos. La ductilidad de estos años pone de manifiesto el peligro de anticipadas y, con frecuencia, equivocadas interpretaciones de problemas que todavía le son ajenos.

Y también que esta literatura promueva la emoción y avive el interés. La emoción, de tanta fuerza para la actividad creadora. Y el

interés, que es el indicador de las preferencias y el empuje imprescindible para el avance.

¿Obras originales? ¿Adaptaciones?

Los anteriores condicionamientos limitan, lógicamente, el número de obras. Límites que suben de punto si no olvidamos el revestimiento formal de los textos anteriores al siglo XVI —y aún XVII—, con léxico y construcciones no concordantes, muchos de ellos, con la lengua de nuestros días. Ante esta manifiesta dificultad se han apuntado dos soluciones: a) **Versión modernizada**, en la que la palabra o el giro en desuso son substituidos por sus equivalencias actuales; y b) **Adaptación**, mediante la cual la obra es reducida y recontada, o recompuesta, de acuerdo con las disponibilidades de aprehensión del lector.

Ninguna de las dos nos han dado resultados satisfactorios. No nos convencen. La primera, porque la obra es tanto expresión como contenido. Variar el texto es falsear, bastardear, la verdadera y cabal sustantividad de la obra, que es criatura única e intransferible. Esta apareció —repetimos— predeterminada por sus circunstancias, y con el sello de su tiempo y ámbito y con el estilo de su autor hay que verla y conocerla.

En cuanto a las adaptaciones, las hemos tolerado, en algunas ocasiones, como una situa-

GARCILASO DE LA VEGA



LOPE DE VEGA



M. DE CERVANTES



ción de emergencia con vistas a una primera y superficial familiarización, y exclusivamente con las obras que se han prestado a ello, esto es, las narrativas y las dramáticas. Nunca, desde luego, con la lírica. Mas la adaptación, aparte de incurrir en el error de considerar que el hecho literario se mide por el contenido, presenta escollos casi insalvables. Al adaptador habría que pedirle cualidades similares a las que poseyó el autor. Y esto es imposible. Tendrá mejores o peores cualidades, pero no las mismas. Por excelente que resulte la adaptación, ésta jamás será el original.

¿Obras completas? ¿Fragmentos?

Lo ideal es la obra completa. Pero ni siquiera en los últimos cursos es factible —con muy escasas excepciones: la de las obras breves— la lectura de obras extensas en su integridad. Juzgamos que es solución viable el conocerlas en sus fragmentos más significativos, soslayando pasajes inapropiados por lo que allí se diga o porque sean inentendibles por su complejidad de comprensión. Confirma aún más lo valedero y coherente de este recurso, la realidad del apretado horario en que el niño se desenvuelve agobiado de deberes, que le impiden el conocimiento total de la obra. Además, en todo caso, la lectura fragmentaria es una incitación a saber de la totalidad y ya fuera del recinto y horario de clase (8).

Estos fragmentos tendrán que tener la suficiente unidad y extensión para que en ellos pueda inducirse la estructura general de la obra, y para que a través de los mismos el alumno perciba sus valores, los asimile y los goce. No se trata de mutilar la obra, sino de fragmentarla, con lo cual se da de ella lo que efectivamente corresponde y atrae al niño. Y sobre todo, que se consigue la aproximación,

(8) Siempre que sea hacedero —que no lo es tanto—, muy mercedas de por sí las posibilidades de lectura, dadas las condiciones socioeconómicas y culturales de la gran masa de los escolares—. En una encuesta llevada a cabo por Marta Mata en escuelas barcelonesas, en 1961, se llegó a resultados desalentadores. El 41,5 por % de las casas poseían menos de 25 libros, y sólo en 2 % de familias tenían más de 1.000 libros. Las cifras no pueden ser más tristemente elocuentes. Véase José M.^a Espinós: "Los niños quieren leer libros". Barcelona. Amigos de la Cultura y el Libro. 1961.

"TIRANT
EL
BLANCO"



«Sou cinco llibres de esforçato e immençible cauallero
Tirant el blanco de roca catalana: Cauallero de la Bar-
rotera. El qual pot la otra cauallera aida: o a fer pu-
cipitar del imperio de grecia.

sin afeites ni sucedáneos, al hecho poético tal como salió de la mente del creador, aunque sea en visiones parciales (9).

Para subsanar en algo estas visiones parciales y para evitar también la desconexión entre los fragmentos, el pertinente comentario y aclaración del Profesor —o del seleccionador, si es que tales libros así se editasen— servirían de enlace entre el antes y el después y llenarían las obligadas lagunas.

¿Autores extranjeros? ¿Autores locales?

No hay que insistir demasiado para que todos estemos conformes en que para conseguir una formación literaria sólida y auténtica se necesita del concurso de los grandes de la literatura universal. Para la cultura del hombre es de más trascendencia la aportación que supone Shakespeare o Molière, por ejemplo, que la de un Hurtado de Mendoza o un Meléndez Valdés, pongamos por caso. Simultáneamente, por tanto, al conjunto de autores españoles habrán de añadirse —con las reservas

(9) Y si el fragmento elegido contiene voces o frases anticuadas, a pie de página la explicación consiguiente.

que hemos apuntado— textos de las más culminantes figuras de la literatura de otros idiomas. Y sin preterir a los hispanos americanos, puesto que, sin ellos, la comunidad lingüística hispano hablante, a la que pertenecemos, no se entendería en su ancha y permanente realidad.

Es igualmente, con distinto propósito, textos de autores locales o regionales que tuvieran que ver con el lugar donde la escuela esté ubicada. Si esos escritores acertaron en la diana del arte, mejor que mejor. Si acaso el autor local quedó humildemente reducido a espacios provinciales, pero que para un pueblo, una ciudad o una región, se hallan con legitimidad consubstanciados, hagamos que el niño los conozca. Nunca se es tan de todos, como cuando partimos —sin renunciar— de lo que es privativo y de uno.

Graduación.

El postulado básico para una graduación de textos ha de ser la idoneidad de los mismos con los procesos evolutivos de la mente y sensibilidad infantiles. Cada obra, cada actividad, pide en el lector, en el hombre, la madurez precisa, su momento, su tiempo.

Pensamos que no es nada fácil —y nuestras experiencias nos lo han avalado— caracterizar las edades en virtud de sus preferencias literarias, ya que el medio, el temperamento, el sexo,... son factores determinantes de los gustos y apetencias. Como asimismo el que la atención por tal o cual lectura sea a menudo fluctuante e imprevisible aun en los mismos

sujetos. No obstante, es evidente que el niño prefiere, en términos generales, lo narrativo y lo objetivo a lo lírico y subjetivo. Distinción que nos faculta para organizar el comienzo de una aceptable graduación, anticipada, además, en el hecho de que ya antes de saber leer no existe impedimento alguno, sino todo lo contrario, para que el niño participe de un clima literario. Serán entonces las canciones, los cuentos, los poemillas, aprendidos de la viva voz de la maestra lo primero a oír y aprender por el escolar. La musicalidad, el ritmo, la cadencia y ciertas percepciones de contenido en la lírica subrayan un positivo y eficiente punto de partida.

Después el alumno, incurso ya en las múltiples, variadas, actividades que le impone el dinamismo lingüístico, deberá proseguir paulatina e insensiblemente en el concierto literario que le prestan esas actividades. Será un conocimiento informal, pero conocimiento al fin, y una constante incitación, obtenida en una escala de textos asistemáticos que oscilan desde lo narrativo —cuentos, romances, fábulas...—, descriptivo y dialogado —teatro—, hasta utilizar poemas de tipo subjetivo y prosa de tono didáctico —ensayo—.

Todo ello como preparación al estudio de la literatura como cuerpo de doctrina. Y ahora sí, la lectura, análisis y comentarios de los textos estarán vertebrados, supeditados, naturalmente, al susodicho estudio literario.

Criterios de selección y ordenación de los textos.

En lo que llevamos expuesto tiene ya el presunto selector bastante de lo que habrá de tener en cuenta. Pero aún hay más, porque cualquier selección de textos literarios destinados a los alumnos de la E. G. B. ha de estar sujeta a la finalidad inmediata con que ese texto va a ser empleado. Es decir, el texto se someterá, tanto en lo que es su estructura como en su ordenación, a aquello que se pretende conseguir en una concreta actividad lingüística: lectura, vocabulario, elocución,

"OLIVEROS DE CASTILLA"





ANTONIO MACHADO



VALLE INCLAN



AZORIN

redacción, ortografía, gramática, historia de la lengua, preceptiva, etc. (10).

En el caso de que con los textos se aspire a la penetración en la literatura como materia de conocimiento, las obras han de ser presentadas, más que como un acaecer histórico, cronológico, de autores y que sería una concepción "estática" un tanto alejada de la comprensión infantil, como un encadenamiento de obras ligadas por "géneros literarios", más acorde, en sus encuadres referenciales variables, con la visión dinámica que todo arte pide para su estudio, y en donde se patentiza más a las claras la continuidad de una constante o la evolución de una corriente (11).

Y en las coordenadas que moldean los "géneros", las obras más representativas de aquellos autores que hayan escalado altas cotas literarias, desde los primitivos a los modernos y con predominio de éstos. Panorámica crono-

lógica progresiva, coincidente así con el estudio paralelo de otras disciplinas histórico-culturales. No ignoramos que en toda elección antológica, habrían de incluirse, junto a lo indiscutible, muestras de menor significación, y cuya inserción consentiría advertir la verdadera dimensión de la figura o de la obra cumbre. Pero estamos operando en edades infantiles, además de que en la ordenación por "géneros" no es de tan perentoria obligatoriedad la selección de autores y de textos menores, y a las que en postrera instancia puede acudir a ellos el lector interesado. Y a mayor abundamiento para justificar este criterio restrictivo, porque es preferible saber bien de una obra fundamental que no a medias de unas cuantas secundarias.

Los textos irán precedidos de una corta reseña biográfica y bibliográfica del autor. Y éste encuadrado en su época, independientemente de que estas notificaciones puedan ser ampliadas con el libro de consulta o por las explicaciones del Profesor.

Y si nos decidimos por textos variados en volúmenes antológicos de "géneros", esos textos tendrán que ir interrelacionados, mediante párrafos coordinadores que hagan ver, junto a la singularizada hermosura del texto en cuestión, que éste no es un hecho aislado, inconexo, sino un eslabón más en el persistente devenir del arte literario.

(10) Sirva de ejemplo: ¿Por qué no emprender los primeros tanteos lectores sobre creaciones literarias y con métodos, necesariamente, frásológicos o contextuales? ¿Por qué descartar el afianzamiento y perfeccionamiento de la lectura sobre trozos de innegable categoría artística y no con inspidos cuentecillos o sucedidos? ¿Qué inconveniente habría, sujetándose a las obligadas técnicas del procedimiento didáctico que hayamos puesto en uso, para que el niño se inicie en la lectura, y la vaya confirmando, con la ejercitación en textos sencillos de Machado, de Baroja, de Alberti, de Cela...? Difícil programa lector sería éste, pero no imposible. Inapreciable entonces, el aprendizaje a través de las palabras de los poetas.

(11) Un enfoque temático como ocupación y recreo de tiempo libre es enormemente sugeridor y atractivo: Naturaleza, viajes, profesiones, etc.

La creación literaria y su estimulación

14



Por Lázaro Montero

Fundamentos legales.—No creemos confundirnos si decimos que nuestro sistema educativo está basado en la consideración de que la comunicación es el fundamento de la sociedad actual. Entonces es natural que el objetivo de la enseñanza esté especialmente concebido en función expresiva y se estime la Lengua como instrumento de matización expresiva. La preocupación porque el alumno llegue a expresarse correctamente va desde las orientaciones didácticas de la enseñanza preescolar al Curso de Orientación Universitaria.

Naturalmente esto no representa una novedad y es fácil encontrarle anteceden-

tes, tanto en publicaciones y revistas particulares como en las orientaciones metodológicas de planes anteriores. Lo nuevo es haber cargado el acento en las posibilidades creadoras del hombre. En el párrafo 2.º del artículo 14 de la Ley General de Educación se advierte ya, al referirse a la enseñanza preescolar, que los métodos "serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la *creatividad* y la responsabilidad". Posteriormente y con respecto a la Enseñanza General Básica, vuelve a consignarse que estos estudios "habrán de fomentar la originalidad y *creatividad* de los escolares" (artículo 18) y en el artículo 27 se repite: "La

acción docente del Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la *aptitud creadora*". La Orden de 13 de julio de 1971 sobre regulación del C. O. U. (*Boletín Oficial del Estado* del 29) lo primero que dispone, en cuanto a metodología, es que se inspirará en los principios de individualización, socialización, actividad y *creatividad*.

Entendimiento de un neologismo.—No entramos en si resulta acertado o no. Concre-

MIGUEL
DE
CERVANTES
DON QUIJOTE
DE LA
MANCHA

ILUSTRADO POR

Sala

ESCENAS DE "EL QUIJOTE"



tándonos a su significado creemos que está expresamente declarado en el artículo 27 en el que la palabra creatividad ha sido sustituida por *aptitud creadora*. Resulta extremado entender este deseo del legislador como un afán subversivo, como un peligroso subjetivismo al colocar la personalidad o conciencia del niño por encima de toda enseñanza, de toda verdad recibida. El hombre no será bueno por naturaleza; pero por ello no hay que cargarlo de cadenas y encerrarlo en una torre. Claramente nos advierte Calderón:

...de suerte que cuando yo,
por mi nobleza gallarda,
por mi sangre generosa,
por mi condición bizarra,
hubiera nacido dócil
y humilde, sólo bastara
tal género de vivir,
tal linaje de crianza,
a hacer fieras mis costum-
(bres:
¡qué buen modo de estor-
(barlas!

.....
...la fortuna no se vence

por injusticia y venganza,
porque antes se incita más;
y así, quien vencer aguarda
a su fortuna, ha de ser
*con cordura y con tem-
(planza.*

San Juan de la Cruz había establecido como principio pedagógico "donde no hay amor, pon amor y sacarás amor". Al alumno, como diría Ortega, cabe "seducirle", no imponerse. Y, en ese sentido, interpretamos la orientación de la Ley: respetar su personalidad, tratar de sacar en él lo que hay de original, no matar su aptitud creadora, su fantasía.

La sociedad tecnológica actual absorbe de tal manera nuestras vivencias que se ha llegado a un punto en que no se concibe otra cultura que la del oficio. Y, sin embargo, ahora que el ocio no es privativo de una minoría, sino un bien mostrenco, alcanza mayor valor el humanismo, y se hace más interesante la fantasía. La fantasía alegra la vida al permitirnos ver las cosas

desde distintos puntos de vista. "Toda acción consciente parte de la fantasía" — escribe Fritz Bachner—. Y al lado de la frase del músico Sibelius —"¡Cuántas veces me ha ayudado mi fantasía en horas buenas y malas"— refuerza su tesis con una cita de Rudolf Diesel: "Entre todos los grandes pensamientos de este mundo habrá siempre muy pocos que se conviertan en realidad. Y el invento realizado será siempre muy distinto a la idea formada por la fantasía que nunca se logrará. Por lo tanto, todo inventor trabaja siempre con un exceso increíble de ideas, proyectos y experimentos. Hay que desear mucho para lograr algo". Don Quijote todo lo acomodaba a su fantasía, pero Sancho, *cuando va perdiendo rusticidad*, cuando deja de oler a sí mismo, acaba inventando a lomos de Clavileño un viaje espacial tan fantástico como las visiones de su señor en la cueva de Montesinos.

También se cultiva la fantasía. Es casi seguro que no

hallaremos en nuestros alumnos muchas novedades. Bastará, al principio, con que procedan a simples transformaciones, combinando objetos conocidos en un orden no existente hasta entonces. Debe importarnos más la idea que la perfección del trabajo. Asimismo, conviene acostumbrar a los niños a que no vean las cosas en sí, tal como aparecen, sino dinámicamente, considerando toda su evolución. El maestro, en fin, tendrá la misión de alumbrar, más que de apagar, la fantasía del niño; pero después de dirigirla, de encauzarla, de hacerla fértil. Concretándonos al campo literario, puede sernos útil la clasificación de los alumnos que el P. Alonso Schökel ha hecho en su libro "La formación del estilo":

1.º Los de naturaleza literaria. Lo que puede hacer por ellos el profesor es que se descubran pronto a sí mismos.

2.º Los que tienen capacidad, posibilidad y talento suficiente, pero hay que lograr en ellos que esa posibilidad se traduzca en realidad, ya que ellos no la ven por sí mismos.

3.º Los incapaces. No hace falta desengañarlos para que dejen de trabajar; tampoco conviene gastar energía especial con ellos.

La creación literaria y su estimulación.—Es evidente que el arte no se aprende con normas. Se capta por el frecuente contacto de las obras

artísticas. Todo profesor de Lengua y Literatura sabe que no puede pretender hacer escritores a sus alumnos. Su quehacer es que la inmensa mayoría llegue a expresarse correctamente, y descubrir en algunos sus facultades literarias. Gerardo Diego en su "Brindis" a sus amigos de Santander, que festejaban su nombramiento de catedrático, viene a decirnos:

Y les hablaré de versos y de
(hemistiquios,
y del Dante, y de Shakes-
(peare, y de Moratín (hijo),
y de pluscuamperfectos y
(de participios.

Y el uno bostezará y el otro
(me hará un guiño,
y otro, seguramente el más
(listo,
me pondrá un alias defini-
(tivo.

Pero un día tendré un discí-
(pulo,
un verdadero discípulo,
y moldearé su alma de niño
y le haré hacerse nuevo y
(distinto,
distinto de mí y de todos; él
(mismo.

Y el P. Alonso Schökel vendrá a apoyar estos versos de Gerardo Diego: "Confía en el maestro que de cada discípulo ha sabido hacer una persona única y distinta... La capacidad de expresarse pertenece a la integridad de la persona". No podemos pretender forjar escritores ni siquiera dotarlos de un estilo. "Amigo mío — escribe Jovellanos a Vargas Ponce en diciembre de 1799— la naturaleza ha dado a cada

hombre un estilo, como una fisonomía y un carácter. El hombre puede cultivarle, pulirle, mejorarle, pero cambiarle, no". Es, pues, a eso —mejorarlo, cultivarlo, pulirlo— a lo que tenemos que contribuir. Nuestra misión será que los alumnos vayan formando su propio estilo bajo nuestra dirección. Si aceptamos que "el estilo —como decía Buffon— es el hombre", viene a resultar que nuestra tarea es nada menos que formar hombres, poner a nuestros alumnos en trance de desarrollar sus cualidades naturales de observación y de expresión, su *creatividad* o aptitud creadora. Pero ¿cómo?

1.º *Observar.*—Hay un ver que es el *mirar*. No basta pasar apresuradamente los ojos por las cosas: hay que detenerse en ellas, mirarlas y remirarlas con morosidad, amorosamente, hasta quedarnos con ellas. Si pedimos a los alumnos una composición sobre la calle, el barrio y aun el lugar en que viven, nos daremos cuenta, en seguida, de que apenas si han reparado en su entorno. Al ya citado poeta y profesor Gerardo Diego le oímos en una ocasión que, cuando hacía sus pinitos literarios, se los presentó a su maestro y éste le aconsejó que escribiese primero sobre todo lo que tenía ante sus ojos. Cada día se hace más necesario que los niños aprendan a observar y estimar el mundo en que viven, las cosas y las gentes que tratan a diario. Pero, naturalmente, estas dotes de observación son, por

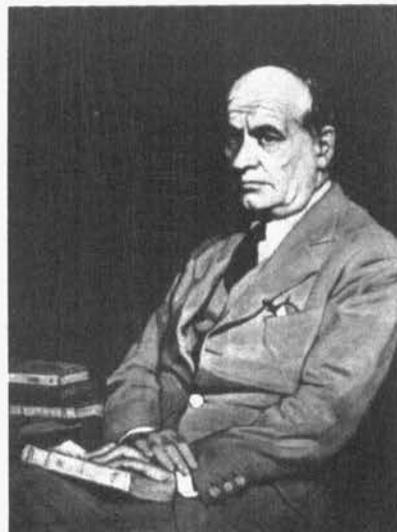
lo mismo, aplicables a cuanto leen y estudian.

2.º *Leer*.—Es evidente que hay ingenios naturales. Pero no lo es menos que éstos se perderían si no son cultivados adecuadamente. Si nosotros tenemos que intentar que nuestros alumnos aprendan “a decir cosas bellas y a decir bellamente las cosas” no hay mejor forma de conseguirlo que poniendo en contacto al niño, desde la enseñanza preescolar, con las obras maestras de la literatura. La cultura literaria despierta y favorece el desarrollo de la perfección artística, forma el gusto y crea el hábito de la lectura inteligente. “Del mismo modo que hay un ver que es un mirar, hay un leer —dirá Ortega— que es un *intelligere* o leer lo de dentro”. Hay, pues, entre la simple lectura y la lectura comprensiva la misma diferencia que entre el ver y el mirar. El toque está en la debida elección de los textos. En nuestros escritores clásicos y modernos pueden encontrarse perfectamente ejemplos para todas las edades. El alumno debe vivir inmerso en las buenas lecturas desde el nivel primario de la enseñanza, si no queremos que se nos desmande y extravíe en la falsa y perniciosa literatura.

3.º *Vocabulario*.—El hombre es un animal *dicente*. Entonces es tarea esencial de la educación enseñarle a *decir*, a hablar y escribir. Hay que ensanchar el vocabulario del niño. Tenemos que corregir sus errores; pero no matar su

natural tendencia a la derivación, la analogía y la metáfora, propias de todo escritor. Es curioso observar como el lenguaje infantil, en contra de lo que cabía esperar, tiende a las formas regulares —*andó, vola, apreta*— y esa misma racionalidad se impone en sus derivaciones y hasta en sus creaciones. Así, si la escopeta hace “pum”, es natural que un niño de dos a tres años nos diga, viendo a un hombre muerto en la pantalla de la televisión que “está pum”. En fin, hay que salvar del lenguaje infantil lo poco que sea salvable, en cuanto tenga de creación y no de impropiedad. Y hay que tratar siempre de enriquecer y no de empobrecer el vocabulario del alumno. Si el escritor ha de buscar la propiedad y la expresividad del lenguaje, no debemos exigir que los alumnos olviden, por ejemplo, nombres de animales o plantas aprendidos en sus pueblos, obligándoles a usar el nombre más aceptado. Unamuno enriquecerá su estilo con palabras tomadas de la lengua popular de Salamanca. Lorca se vale de metáforas populares.

4.º *Ascesis*.—Todo lo anterior no es más que una manera de potenciar la facultad de expresión. Pero ha de añadirse la necesidad de ejercitarla. “No separemos nunca el arte de la técnica, por un recóndito enlace, también crece la capacidad artística”. Los ejercicios de composición vienen a constituir esta práctica necesaria. No nos incumbe hablar de ellos, de su adecua-



ORTEGA Y GASSET.
POR IGNACIO ZULOAGA.

da distribución, de su correspondiente dosis. Solamente diremos que la composición libre debe reservarse para los últimos cursos de la Enseñanza General Básica y, aun así, con muchas limitaciones. Una cosa es anular al alumno y otra evitarle el trabajo y la disciplina. El escritor, como el hombre de ciencia, se hacen a fuerza de estudio, sacrificio y paciencia. El estilo hay que sacárselo al alumno, frecuentemente, exigiendo.

5.º *No hay recetas*.—Ni para el profesor ni para el alumno. El profesor únicamente puede recoger los principios generales expuestos en unos y otros sistemas para construir el suyo propio. Nada podrá hacer, sin embargo, si desconoce las grandes obras de la literatura, si carece de una experiencia estética, si él mismo no domina los recursos del oficio, si carece de

sensibilidad literaria, si no tiene debidamente desarrollada la facultad de analizar y juzgar, si no posee un gusto amplio y seguro. Todavía el P. Alonso Schökel exige mucho más: que nada humano le sea ajeno. Al alumno, un consejo que por la autoridad de quienes lo

han dado y lo mucho que se ha repetido tiene que merecernos crédito: llaneza, sencillez, naturalidad... Ya el emperador Augusto aconsejaba: "Guardaos de escribir o de hablar rebuscadamente". Cervantes: "llaneza, muchacho, no te encubras que toda afec-

tación es mala"; Shakespeare: "soltura, naturalidad, moderación"; Ramón y Cajal: "la retórica enfática, como el floreado y policromado de los mantones de Manila, favorece poco a la belleza, pero afea la vulgaridad". No ha de olvidarse tampoco que el habla es

BIBLIOGRAFIA SOBRE

AUTOR	TITULO	EDITORIAL
ALARCOS LLORACH, E.	Gramática Estructural.	<i>Gredos. Madrid, 1959.</i>
ALONSO A. Y P. HENRIQUEZ.	Gramática Castellana (1.º y 2.º Cursos).	<i>Losada, S. A. B. Aires, 1964.</i>
ALONSO D.	Poesía española.	<i>Gredos, 1950.</i>
ALONSO D. Y BONSORIO C.	Seis calas en la expresión española.	<i>Madrid, 1951.</i>
ALONSO SCHOCHÉL, S. I.	La formación del estilo.	<i>Sal Terrae. Santander, 1950.</i>
AYMERICH, C. Y M.	Expresión y arte en la escuela. La expresión.	
BALEY, C. CH.	El lenguaje y la vida.	<i>Buenos Aires, 1941.</i>
BEAUGRAND.	Manuale pratique de composition française.	<i>Clasiques Hachette. Paris. Tome I, 1959. Tome II, 1960.</i>
BELLO, A.	Gramática de la Lengua Castellana	<i>S. de Chile, 1847.</i>
CONQUET, ANDRE.	Cómo aprender a hablar en público.	<i>Nova Terra. Barcelona, 1967.</i>
COSERIN, E.	Teoría del Lenguaje y Lingüística General.	<i>Gredos. Madrid, 1961.</i>
COURAULT, M.	Manuale pratique de l'art d'écrire.	<i>Classiques Hachette, Paris. Tomo I, 1956. Tomo II, año 1957.</i>
CHOMSKY, A.	Structures syntactiques.	<i>Paris, 1969.</i>
ESQUER, R.	Didáctica de la Lengua Española.	<i>Alcalá. Madrid.</i>
FERNANDEZ RAMIREZ, S.	Gramática Española.	<i>Rev. Occidente. Madrid.</i>
FRANCESCATO, GIUSEPPE.	El Lenguaje Infantil: Estructuración y aprendizaje.	<i>Península. Barcelona, 1971.</i>
FREINET, CELESTIN.	Los Métodos Naturales: I. El aprendizaje de la Lengua.	<i>Fontanella/Estela. Barcelona, 1970.</i>
FRTZ, PACHTNER.	Cómo explotar al máximo nuestras facultades.	<i>Magisterio Español. Madrid, 1971.</i>
GARCIA HOZ, VICTOR.	El vocabulario común y su utilización didáctica.	<i>Rev. Bordón. Madrid, 1953.</i>
GERARDO DIEGO.	Antologías.	<i>Col. Austral y Dirección General de Enseñanza Media. Barcelona, 1961.</i>
GILI GAYA, S.	Curso Superior de Sintaxis Española.	<i>Col. Didáctica Fiat. Cartagena, 1968.</i>
GINES GARCIA MARTINEZ.	Didáctica General de la lengua española.	<i>Fondo de Cultura Económica. México, 1960.</i>
GUIRAND, P.	La Semántica.	<i>Paidós. Buenos Aires, 1969.</i>
HORROCKS, SACKETT Y OTROS.	Lectura, ortografía y composición en la Escuela Primaria.	<i>Minuit. Paris, 1969.</i>
HJELMSLEV, L.	Prolegomènes à une theorie du langage.	
IRAVEDRA, L.	Didáctica de la lengua española.	<i>Kapelusz. B. Aires, 1961.</i>
LEIF Y G. RUSTIN.	Didáctica de la Moral y del Lenguaje.	<i>Fondo de Cultura Económica. México, 1969.</i>
LERVY, M.	Las grandes corrientes de la Lingüística.	<i>Fundación de Gulbenkian. Lisboa, 1957.</i>
LOPEZ, O.	Gramática simbólica de portugués.	<i>Teide. Barcelona.</i>
MAILLO, ADOLFO.	El libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma.	

para el presente; lo que se escribe, para el futuro, y que si el habla viva es la fuente del idioma, la lengua literaria quien lo fija y prestigia.

6.º *Ejercicios finales.*—Pasada la ascensis de los frecuentes y graduados ejercicios de

composición pueden estimularse los alumnos con periódicos murales, tirados a ciclostil o, si los medios económicos lo permiten, impresos; con certámenes literarios; solicitándoles piezas para guión; acostumbrándoles a las entrevistas y los reportajes, la

crítica literaria, deportiva, etcétera... Pero todos esos trabajos solamente podrán realizarse en el último curso de la Enseñanza General Básica, cuando el contacto con las diversas obras literarias los haya familiarizado con los diversos modos de elocución.

“EL LENGUAJE”

AUTOR	TITULO	EDITORIAL
MAILLO, ADOLFO. MAILLO, ADOLFO Y OTROS.	Introducción a la didáctica del idioma. Didáctica de la Lengua en la E. G. B.	<i>Rivadeneyra. Madrid, 1967.</i> <i>Magisterio Español. Madrid, 1971.</i> <i>Sig. XXI, 1968.</i> <i>Kapelusz. B. Aires, 1965.</i>
MALMBERG, B. MANACORDA DE ROSSETTI, M. MANACORDA DE ROSSETTI, M.	Los nuevos caminos de la lingüística. La Gramática Estructural en la Escuela Primaria. La Gramática Estructural en la Escuela Secundaria.	<i>Kapelusz. B. Aires, 1965.</i> <i>Kapelusz. B. Aires, 1965.</i>
MARTINEZ, A. OFELIA KOVANI. ORTEGA Y GASSET.	Elementos de Lingüística General. Tendencias actuales de la Gramática. Meditaciones del Quijote.	<i>Gredos. Madrid, 1970.</i> <i>Buenos Aires, 1966.</i> <i>De la Universidad de Puerto Rico. Madrid, 1957.</i> <i>Classiques Hachette. París, año 1953.</i> <i>Magisterio Español. Oikostan. Barcelona, 1968.</i> <i>Prometeo. B. Aires, 1969.</i> <i>Alcalá. Madrid, 1970.</i> <i>Hispanoamericana. París, año 1966.</i> <i>Gredos. Madrid, 1970.</i>
PALMERO, J. ET FELIX, A.	Redigeons. Cours Elementaires et Classe du fin d'études.	<i>Paris, 1962.</i> <i>C. S. I. C. Madrid, 1968.</i> <i>Les Editions Sociales Francaises. París, 1961.</i> <i>Vergara. Barcelona. Gredos. Madrid, 1969.</i> <i>Losada. B. Aires, 1970.</i> <i>Aguilar. Madrid, 1972.</i>
PELLICER, F. PIERROT, J. PIAGET, J. POTTIER, B. POTTIER, B.	Didáctica de la Lengua Española. La Lingüística. Colección: "¿Qué sé?". El estructuralismo. (2.ª edición). Gramática del español. Colección: Aula Magna. Introduction à l'étude de la Morphosyntaxe Espagnole.	<i>Paris, 1962.</i> <i>C. S. I. C. Madrid, 1968.</i> <i>Les Editions Sociales Francaises. París, 1961.</i> <i>Vergara. Barcelona. Gredos. Madrid, 1969.</i> <i>Losada. B. Aires, 1970.</i> <i>Aguilar. Madrid, 1972.</i>
POTTIER, B.	Lingüística Moderna y Filología Hispánica (reimpreso).	<i>Paris, 1962.</i> <i>C. S. I. C. Madrid, 1968.</i> <i>Les Editions Sociales Francaises. París, 1961.</i> <i>Vergara. Barcelona. Gredos. Madrid, 1969.</i> <i>Losada. B. Aires, 1970.</i> <i>Aguilar. Madrid, 1972.</i>
POTTIER, B. QUILIS, O. Y FDEZ., J. Q. RENE, GEORGIN.	Systematique des elements de Relación. Curso de fonética y fonología española. Les secrets du style. Un inventaire précis des moyens d'expression.	<i>Paris, 1962.</i> <i>C. S. I. C. Madrid, 1968.</i> <i>Les Editions Sociales Francaises. París, 1961.</i> <i>Vergara. Barcelona. Gredos. Madrid, 1969.</i> <i>Losada. B. Aires, 1970.</i> <i>Aguilar. Madrid, 1972.</i>
ROCA, J. RODRIGUEZ ADRADOS, F. SAUSSURE, F. SECO, MANUEL.	Introducción a la Gramática. Lingüística Estructural (2 vols.). Curso de Lingüística General (8.ª Edic.). Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua.	<i>Paris, 1962.</i> <i>C. S. I. C. Madrid, 1968.</i> <i>Les Editions Sociales Francaises. París, 1961.</i> <i>Vergara. Barcelona. Gredos. Madrid, 1969.</i> <i>Losada. B. Aires, 1970.</i> <i>Aguilar. Madrid, 1972.</i>
TESNIERE, L. URDANETA, JOSEFINA.	Elements de Syntaxe Structurale. El niño y la palabra. El lenguaje como juego, ensayo y compilación.	<i>Paris, 1969.</i> <i>Madrid, 1960.</i>
VARIOS.	Lengua y Enseñanza: Perspectivas. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.	<i>Madrid, 1960.</i>
VARIOS.	Les théories Lingüistiques et leurs applications. C. de la Cooperation Culturelle del Conseil de l'Europe.	<i>Aidela, 1967.</i>
VILLAREJO MINGUEZ, ESTEBAN.	Escala de ortografía española para la Escuela Primaria.	<i>Madrid, 1957.</i>
WELLED, R. Y WARREU, A.	Teoría literaria.	<i>Gredos. Madrid, 1953.</i>



INICIE EL 2º Ciclo

DE E. G. B.
CON LIBROS DE CONSULTA
Y DE TRABAJO

PRIMA LUCE

BARCELONA-13
Monlau, 8 y 10
Teléf. 251 87 09

MADRID-19
Algaba, 24
Teléf. 472 60 00

ZARAGOZA
León XIII, 28
Teléf. 22 55 98

VALENCIA-8
Palleter, 55
Teléf. 25 22 18

MALAGA
Martínez Barrionuevo, 5
Teléf. 27 49 54

BILBAO-9
Lersundi, 18
Teléf. 23 49 48

*Tenemos también
completo el PRI-
MER CICLO y el
PRE-ESCOLAR
en sus diferentes
áreas, que esta-
mos ya sirviendo
desde el pasado
mayo.*

LIBROS
DE CONSULTA

LIBROS
DE TRABAJO

SOLUCIONARIO
DE MATEMATICAS

SEPTIEMBRE 1972

6º NIVEL E.G.B.

un paso más en el proceso de la reforma educativa.



A los cinco primeros niveles ya presentados, se une, para el próximo curso, el sexto nivel, con el que damos comienzo a nuestro plan para la Segunda Etapa de Educación General Básica.

En el planteamiento de este nivel se han tenido en cuenta los más recientes logros en el campo de las Ciencias de la Educación, en especial sobre **objetivos educacionales**, su enunciado en términos operativos y las técnicas de evaluación. Novedad importante será la incorporación de un programa paralelo para el desarrollo de la creatividad.

El futuro ha impuesto la reforma;
santillana se ha impuesto
hacerla fácil.

MATERIAL PARA EL ALUMNO

CONSULTOR - Ciencias Sociales
CONSULTOR - Ciencias Naturales
SENDA - Libro de Lectura
NORMA - Libro de Lenguaje
DELTA - Libro de Matemática
OFRENDA - Libro de Religión

Fichas de Ciencias Sociales
Fichas de Ciencias Naturales
Fichas de Lenguaje
Fichas de Matemática
Material de Evaluación

MATERIAL PARA EL PROFESOR

Tecnología Educativa Ciencias Sociales
Tecnología Educativa Ciencias Naturales
Tecnología Educativa Lenguaje
Tecnología Educativa Matemática
Tecnología Educativa Creatividad

Fichas con respuesta incorporada Ciencias Sociales
Fichas con respuesta incorporada Ciencias Naturales
Fichas con respuesta incorporada Lenguaje
Fichas con respuesta incorporada Matemática

SEIS NIVELES EDITADOS solicite catálogo a
SANTILLANA, S. A., DE EDICIONES Elfo, 32 - Madrid-27

