

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

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

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

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

armónica que hace formativa la enseñanza y evita el formalismo exagerado.

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

PROBLEMAS DIDACTICOS DEL BILINGÜISMO

por GUILLERMO DIAZ PLAJA
Catedrático de Enseñanza Media.

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

EL PLANO INFORMATIVO.

Millones de españoles—y de hispanoamericanos—desconocen la complejidad lingüística de España, por la sencilla razón de que nadie se ha preocupado de enseñársela. Los libros de Gramática, a los que parece obligada la transmisión de este conocimiento, no se refieren más que a la lengua común, sin que se haga apenas mención de otras lenguas que comparten con el castellano el ámbito peninsular. Este desconocimiento es el que provoca un gesto de irritada sorpresa en unos, de molestia ofendida en los otros.

La existencia objetiva, irrefragable, de estas lenguas debería ser objeto de una enseñanza, de carácter obligatorio,

que señalara de manera elemental, pero energética:

- a) *Las características filológicas de las cuatro lenguas que ocupan el área política del Estado español.*
 - b) *El desdoblamiento de cada lengua en sus dialectos.*
 - c) *Algunas normas, muy simples, de pronunciación de cada uno de estos idiomas.*
 - d) *El valor histórico-cultural de cada una de las lenguas peninsulares.*
 - e) *La función de la lengua oficial.*
- Veamos de desarrollar brevemente estos temas:

1.º Al señalar con sencillos ejemplos las raíces filológicas del grupo romanés peninsular (castellano, catalán, gallego), indicar la comunidad de origen; la identidad de muchas raíces; el paralelismo fonético del catalán y el gallego (persistencia de la *f*; no diptongación de las vocales tónicas abiertas; transformación de *ch* en *t*, aparición de la *ll* como derivación del final latino *iculus, uculus*).

Ejemplos:

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

EL VALOR DE LA GRAMATICA

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

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

- MILLER, G. A.: *Speech and language*, en STEVENS, S. S.: *Handbook of Experimental Psychology*; Londres, Willey, 1951, capítulo 21.
- OSGOOD, C. E.: *Method and theory in Experimental Psychology*. Nueva York, Oxford Univ. Press, 1953, cap. 16.
- PRADINES, M.: *Traité de Psychologie générale*. Paris, F. U. F., 1956; tomo II, sección IV, con abundante nota informativa de donde tomamos la siguiente:
- "Grammaire et Psychologie": fascículo 1.º del *Journal de Psychologie*, 1950, que contiene, entre otros, los artículos: VENDRYÈS: *Langage oral et par gestes*; FOURQUAT: *La notion du verbe*; RÁVÍKSZ: *L'origine et la pré-histoire du langage*.
- REED, H. B.: *Psicología de las materias de enseñanza primaria*. Méjico, UTEHA, 1949, caps. 8-11.
- WILLMANN, O.: *Teoría de la formación humana*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, S. f.; tomo II, capítulos 45-52.

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

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

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

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

2.º Conviene destacar en cada grupo la función señera de las lenguas (castellano, catalán, gallego, frente a la función secundaria y enriquecedora de los dialectos).

3.º Todo español debe tener una pequeña idea de la fonética de las lenguas que se hablan en España. Produce molestia e irritación el hecho de que se oigan a los locutores de radio, por ejemplo, pronunciar mal palabras catalanas o, en menos escala, gallegas. Saber que, en catalán, la *ll* final tiene valor (en Sabadell, por ejemplo) de *ll* y no de *l*; que la *j* se pronuncia suave, a la francesa; que la *ch* final (en Bosch o Vich, por ejemplo) se pronuncia *c*, y que la *ny* se pronuncia *ñ* (Fortuny = Fortuñ), o que la *ig* de Puig o Roig tiene valor de *ch*, son reglas mínimas y ya suficientes. Ningún idioma debe ser mal pronunciado, y menos un idioma español.

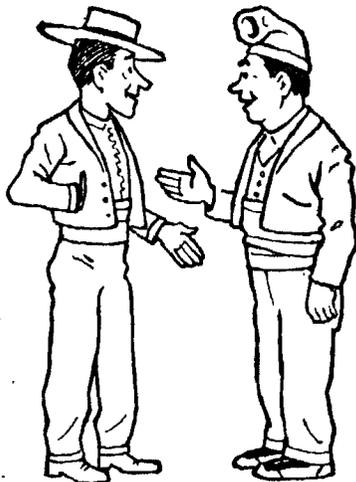
4.º Pero más importante que todo esto es que los niños españoles aprendan, ya desde la escuela, que nuestra pluralidad lingüística es una riqueza admirable, y que en las lenguas hermanas se ha valorado también la cultura y el espíritu de España. Debemos sentirnos tan orgullosos de Rosalía de Castro y de Maragall como de Antonio Machado o de Rubén Darío.

5.º Ello significa, naturalmente, que valoramos con más fuerza la misión de nexo de la lengua nacional, a la que nosotros—como lo hace toda Hispanoamérica—llamamos preferentemente castellano y no español, para evitar, en caso contrario, la típica pregunta de los escolares: “¿Entonces el catalán no es español?”. La exaltación de la hermosa lengua de Castilla no se opone—¿por qué había de oponerse?—al respeto y a la estimación de las lenguas de las regiones, a las que la lengua nacional sirve de vínculo general de conocimiento y entendimiento.

II

LA FUERZA UNIFICADORA DE LA ESCUELA.

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



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

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

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

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

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

lengua general de cultura, necesaria para el intercambio intelectual.

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

III

LOS ACENTOS REGIONALES.

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

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

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

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

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

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

(3) *Castilla, la tradición, el idioma*. Colección Austral, págs. 217.

(4) Véase mi libro, *Juan Ramón Jiménez en su poesía*. Madrid, Ed. Aguilar, 1956, páginas 47-51.

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

IV

DEFECTOS CORREGIBLES.

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

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

a) La utilización de la *s* sorda, intervocálica, sobre todo en los casos de conexión verbal (*rosaSamarillas; loSojos*) y que puede corregirse señalando la conveniencia de unir enérgicamente la *s* a la vocal posterior (*rosa...samarillas; lo...sojos*).

b) La tendencia a inflexionar hacia el velo del paladar el sonido de la consonante *l* de tipo alveolar en castellano, dando lugar a una *l* casi vocálica, en casos extremos casi *ll* (*novella* por *novela; escallera* por *escalera*).

c) El uso de la *d* final, que desaparece habitualmente en castellano, que dice *usté, salú*, extremando el defecto por conversión de *d* en *t* (*ustet, salut*).

d) El uso equivocado de locuciones verbales, como *venir* significando *ir*.

e) El uso de modismos, que, no siendo incorrectos en sí, no pertenecen al repertorio coloquial del castellano.

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

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

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

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

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

TRES ESTRATOS DE VOCABULARIO Y SU SIGNIFICACION DIDACTICA

por VICTOR GARCIA HOZ

Director del Instituto San José de Calasanz, de Pedagogía.

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

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

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

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

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

(1) VÍCTOR GARCÍA HOZ, *Vocabulario usual, común y fundamental*, Madrid, 1951.