

Frasas de invención para un dictado
Esperancita me ha gastado una broma muy pesada.

Este año aún no he catado las brevas.
Benito tiene escayolado el brazo derecho.
Libros, pocos y buenos.

Yo enciendo el brasero porque hace frío.

NOTAS: 1.ª La marcha anterior sirve para todos los grados.

2.ª En cada dictado sólo debe enseñarse una regla.

3.ª En los grados elementales dará los significados el Maestro; pero en los superiores conviene que sean los propios niños quienes los propongan aunque para ello tengan que recurrir al diccionario.

4. MARCHA QUE CONVIENE SEGUIR EN LOS DICTADOS.

NOTA.—Antes de comenzar a dictar conviene cerciorarse de que cada niño está en su puesto y de que está provisto de los útiles de trabajo necesarios.

Marcha.

a) El Maestro lee el trozo entero que vaya a ser objeto del dictado, a fin de darles a los niños una idea de conjunto.

b) Con voz proporcionada a las dimensiones del local, y desde luego pronunciando lenta y correctamente cada palabra, el Maestro va dictando, frase a frase, procurando que cada frase dictada encierre un sentido lo más completo posible. Si en la frase que termina de dictar encuentra alguna palabra de dudosa ortografía la copiará en el encerado para que los niños vean cómo se escribe y a la vez explicará su significado.

c) Terminado el dictado, se hace que varios niños lo lean por sí alguien tuviese necesidad de añadir alguna palabra olvidada o corregir un error.

5. LA CORRECCIÓN DE LOS DICTADOS.

Esta es la parte del dictado más difícil y necesaria. Los sistemas generalmente usados por los Maestros en la corrección de los dictados son: 1) La corrección individual del Maestro; 2) La corrección colectiva de los alumnos, y 3) La corrección mutua por el intercambio de cuadernos, cuyas correcciones, a nuestro juicio, se corresponden con los tres grados clásicos de la enseñanza: "elemental", "medio" y "superior".

Marcha de las anteriores correcciones.

a) *De la individual del Maestro.*—Se usa con los niños del grado "preparatorio". El Maestro lee, uno por uno, los escritos de los niños y subraya con tinta las palabras mal ortografiadas. Estas palabras, si son muy frecuentes, las traslada al encerado ya corregidas, escribiéndolas una debajo de las otras. Lo mismo hacen los niños en sus cuadernos, pero repitiendo cada palabra cuatro veces. Ejemplo:

(vellota)... bellota... bellota, bellota, bellota.
(bino)... vino... viño, viño, vino, etc., etc.

Finalmente, el Maestro las dicta; bien aisladas, hora formando frases.

b) *De la autocorrección colectiva de los alumnos.*—Se practica preferentemente en los grados intermedios. El Maestro dicta una frase. Los niños la escriben en sus cuadernos. El Maestro la vuelve a escribir en el encerado bien ortografiada. Los alumnos, a la vista del modelo, se corrigen a sí mismos, sus propios errores (autocorrección).

c) *Corrección mutua por intercambio de cuadernos.*—Es propia de los grados superiores y se practica del modo siguiente: Antes de comenzar el dictado los niños, dos a dos, intercambian sus cuadernos. El Maestro dicta la o las primeras frases del trozo. Inmediatamente después pregunta a un niño cualquiera, elegido al azar, con qué letra se escribe determinada palabra. Los demás niños, ante la respuesta acertada del compañero interrogado, corrigen posibles errores ortográficos en el cuaderno que tienen delante, que, como se sabe, no es el suyo. El niño subraya la o las palabras mal escritas, escribiéndolas, acto seguido, en la margen izquierda del cuaderno, a fin de que el Maestro las tenga en cuenta para un futuro dictado. Se contabilizan los errores y se estampa una calificación.

Terminado el dictado cada niño toma su propio cuaderno.

CONCLUSION

1) *Todos los dictados—excepto los "dictados-prueba"—tendrán por base el "Vocabulario ortográfico".*

2) *Los niños vendrán obligados a dictar desde el primer año de su escolaridad.*

3) *Los Maestros debemos preparar los dictados con el mismo empeño con que preparamos otra lección cualquiera del programa.*

4) *El mejor dictado, sobre todo si se hace en los grados elementales, será aquel que más estrechamente asocie, para cada palabra, su pronunciación, su escritura y su significado.*

5) *En los dictados vale más prevenir las faltas que corregirlas. De ahí las ventajas de los dictados preparados y de las copias reflexivas hechos sistemáticamente.*

6) *No conviene abusar (según es costumbre en algunos) de los dictados hechos al azar, sino multiplicar los dictados-ejercicio, que son los más formativos, pues nuestra misión en la escuela no es examinar de ortografía, sino enseñar ortografía.*

BIBLIOGRAFIA

- AGUAYO, A. M.: *Didáctica de la Escuela Nueva*. Habana, 1940.
BERNAL, Eduardo: *Orientaciones escolares*, pág. 143 y sigs. del segundo tomo. Ed. "Escuela Española". Madrid, 1938.
GARCÍA HOZ, V.: *El vocabulario común y su utilización didáctica*. Bordón, mayo de 1952 y enero de 1953. Madrid.
MAILLO, Adolfo: *El libro del Maestro para la enseñanza del idioma*. (Sexta edición. Madrid, 1957.)
VILLARJO MINGUEZ, E.: *Escala ortográfica para la Escuela primaria*. Madrid, 1937.
Para dictar a los niños
ALCARAZ, Rosa: *Ortografía atómica*.
BRUÑO, G. M.: *La Ortografía al dictado*.
MAILLO, Adolfo: *Obras citadas*.
PASCUAL MARTÍNEZ, A.: *Mis dictados*.
RODRÍGUEZ GARCÍA, G.: *Para aprender prácticamente la Ortografía*.

GRAMÁTICA Y METODO ACTIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

por ADOLFO MAILLO

Director del C. E. D. O. D. E. F.

El artículo que insertamos a continuación es parte de un trabajo premiado en Certamen nacional convocado el año 1946 por el Consejo Provincial de Educación de Salamanca.

Lo damos tal como se escribió, pues, aunque después han ocurrido algunos hechos importantes en materia de didáctica de la lengua, especialmente la publicación en 1953 de los Questionarios Nacionales, muy renovadores, muy discutidos y no sabemos hasta qué punto aplicados en esta materia, no creemos que haya motivos para modificar las reflexiones escritas en 1946.

En todo caso, debe tomarse la perspectiva de aquella fecha para juzgar su contenido. Hubiéramos preferido re-escribirlo porque las conquistas metodológicas conseguidas en los catorce años transcurridos le hubiesen privado de actualidad.

SISTEMATIZACIÓN Y ENRIQUECIMIENTO DEL IDIOMA.

Hasta nuestros días, la gramática puede decirse que ha sido el medio didáctico único para la enseñanza de los idiomas. De la torpeza y memorismo con que era cultivada tenemos testimonios autorizados, lo mismo en la época imperial que después de ella, y

en cuanto a los recientes, cualquiera pueda aportarlos sin más que echar mano de sus recuerdos. Así don Martín Pérez de Ayala, obispo de Valencia y teólogo del emperador en el Concilio de Trento, habla en su autobiografía "de la grosería del bárbaro modo del enseñar que en España tenían, de tomar mucho de memoria del *Arte de Nebrija*, de tal manera que hacían

odiosa la ciencia o doctrina, con gran perjuicio, y aun ahora (escribía en julio de 1556) lo usan" (1). Y Pedro Simón Abril—para no utilizar sino testigos relevantes—, en sus *Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas*, señala "el error de hacerles tomar de memoria a los niños las reglas de gramática, fatigándoles la memoria en cosas que las han luego de olvidar, pudiéndola ejercitar con muy mayor fruto en decorar graves sentencias y dichos que les sirvan para toda la vida", añadiendo, con inmejorable criterio pedagógico: "pues las reglas de la gramática, en poniéndolas en uso y plática en la lección de graves escritores, se asientan en el alma sin particular memoria de ellas".

A fines del siglo XIX dos órdenes de hechos contribuyen a abatir la preeminencia metodológica de la gramática tradicional. De una parte, la decadencia de los estudios lógicos, no tanto en cuanto disciplina especial como en su papel de inspiradores del andamiaje de esquemas que constituía, de siempre, la nervadura substancial de la gramática (2). De otra, la crítica emprendida contra los antiguos métodos, basados en la receptividad del escolar, sustituyéndolos por otros que mueven a la colaboración personal del niño en la elaboración de su saber; es el movimiento denominado de la "escuela activa". Con posterioridad, la irrupción renovadora ha llevado a la lingüística a intentar análisis completos de la realidad del idioma, apoyándose en postulados y criterios categoriales muy diferentes de los empleados por la vieja disciplina gramatical (3).

Todo ello ha contribuido a mermar enormemente el prestigio antiguo de la gramática, tanto que, más de una vez, en la reacción hemos ido demasiado lejos, abandonando los estudios de lengua patria, sobre todo los de índole

primaria, a un improvisar lejano de toda sistematización, que sólo perjuicios ha producido en la enseñanza y en la lengua. Es certísimo que la gramática no "enseña a hablar", contra la afirmación de los viejos textos. Perfección, regula, hace consciente y "normal" el uso del idioma; pero en modo alguno puede suplantar a la madre, al ambiente próximo y a la labor estimulante de la escuela en su adquisición y enriquecimiento.

La falla de la gramática consistía en que hacía un uso—y abuso—exclusivo de la lógica, con olvido absoluto de la psicología. La enseñanza del idioma, como todas las demás, debe partir del estado psicológico del escolar, para llevarle gradualmente al dominio de la materia. Estos dos puntos—variable, a través del período escolar, el primero, por el desarrollo de la capacidad del



Antonio de Nebrija

alumno, y fijo el segundo, por consistir en el "cuantum" de nociones a enseñar y de normas a seguir—determinan el camino, es decir, el método a que debe obedecer el proceso docente. He aquí por qué el problema metódico es el capital de toda la Pedagogía y, de modo especial, de toda la Didáctica. La gramática (como tantos profesores que tienen para la disciplina educativa una mirada de desprecio) sólo atienden a la "legalidad" de la materia docente, olvidando que, junto a ella, son relevantes las cuestiones atañedoras a la otra "legalidad": la de la psicología infantil, que determina en cada caso la cantidad y calidad de las nociones a transmitir, así como la índole de los expedientes que es necesario disponer para insertar atractivamente el contenido de la lección en la mente del escolar. Por eso, la acepción castellana primitiva del verbo "enseñar" fué, de acuerdo con el *in-signare* latino, la de "presentar", mostrar las cosas al niño, y de una manera agradable, de tal suerte que, si no provoca el interés directo, al menos se beneficie de la onda afectiva de carácter positivo engendrada por los recursos didácticos empleados, como vió

agudamente el infante don Juan Manuel (4). El olvido del lado psicológico que la enseñanza tiene condujo a la didáctica gramatical a la esterilidad. Si el aprendizaje del idioma ha de adecuarse, en cada grado docente, a las posibilidades asimilativas del alumno, estableciendo etapas didácticas que armonicen con los estadios del desenvolvimiento infantil, necesario es establecer previamente el cariz psicológico que las intervenciones docentes de tipo lingüístico han de tener a lo largo de la enseñanza, sin desvirtuar, claro es, el contenido científico de la materia, pero acomodándolo a cada estadio del desarrollo mental.

En suma: la cuestión primordial que plantea la didáctica de la lengua se relaciona directamente con ese fenómeno de "coincidencia" y "adecuación" que en la enseñanza ha de darse entre el lado objetivo o científico y el aspecto psicológico. Se trata, por tanto, de proporcionar o facilitar al alumno el repertorio de posibilidades expresivas que constituyen su idioma, de modo tal que su asimilación, lo mismo por su vigor que por su interés, equivalga a un proceso de recreación. Pero ello implica, por una parte, el carácter metódico, progresivo y gradual, de la intervención docente; por otra, la índole predominantemente enriquecedora de la actua-

(4) "Es porque cada hombre aprende mejor aquello de que más se paga, por ende, el que alguna cosa quiere mostrar a otro, debe gela mostrar en la manera que entendiere que será más pagado el que la ha de aprender. Et porque a muchos hombres las cosas sotiles non les caben en los entendimientos porque non las entienden bien, non toman placer en leer aquellos libros nin aprender lo que es escrito en ellos. Et porque non toman placer en ello, non lo pueden aprender nin saber así como a ellos compia. Por ende, yo, don Johan, fijo del Infante don Manuel, Adelantado mayor de la frontera et del rego de Murcia, fiz este libro, compuesto de las más apuestas palabras que yo pude, et entre las palabras entremetí algunos enxemplos de que se podrían aprovechar los que lo oyeren. Et esto fiz según la manera que facen los físicos, que cuando quieren hacer alguna melecina que aproveche al figado, por razón que naturalmente el figado se paga de las cosas dulces, mezclan con aquella melecina que quieren melecinar al figado, azúcar o miel o alguna cosa dulce; et por el pagamento que el figado ha de la cosa dulce, en tirándola para sí, lleva con ella la melecina que ha de aprovechar. Et eso mismo facen a cualquier miembro que ha menester alguna melecina, que siempre la dan con alguna cosa que naturalmente aquel miembro la haya de tirar a sí.

Et, a esta semejanza, con la merced de Dios, será fecho este libro, et los que lo leyeren, si por su voluntad tomaren placer de las cosas aprovechosas que y fallaren será bien; et aún los que la también non entendieren, non podrán excusar que en leyendo el libro, por las palabras falagueras et apuestas que en él fallaren, que non hayan a leer las cosas aprovechosas que son y mezcladas; et aunque ellos non lo deseen, aprovecharse han dellas, así como el figado y los otros miembros dichos se aprovechan de las melecinas que non mezcladas con las cosas de que ellos se pagan". (Proemio de *El Conde Lucanor*, del Infante don Juan Manuel).

(1) M. SERRANO Y SANZ: *Autobiografías y Memorias*, tomo primero.

(2) Véase S. FERNÁNDEZ RAMÍREZ: *La enseñanza de la Gramática y la Literatura*, Madrid, 1941, págs. 7-8.

(3) Modernamente la gramática ha sido objeto de rudos ataques como instrumento de enseñanza elemental. RAFAEL SECO, por ejemplo, en su *Manual de Gramática española* (Madrid, 1930), dice con mucho acierto: "La gramática supone una serie de abstracciones que no están al alcance de los niños de primera enseñanza, ni aun de los de segunda, hasta un cierto límite. En cambio, lo que sí es absolutamente necesario es que, tanto en unos como en otros, se sustituyan los estudios de gramática con los de lenguaje, hoy lamentablemente confundidos. En vez de una terminología gramatical incomprensible y fatigosa, ejercicios de redacción y composición, gimnasia lingüística, mucho más provechosa, que amplía el léxico de los escolares y desarrolla sus facultades de expresión" (ob. citada tomo I, pág. 12).

La batalla primera contra el "gramaticalismo" la dió AMÉRICO CASTRO: *La enseñanza del español en español*. Madrid, 1922 (hay segunda edición de 1959).

ción educativa en materia lingüística, especialmente en el grado primario.

El empleo del lenguaje por parte del niño a su ingreso en la escuela es parvo y escasamente puede subvenir a las más modestas necesidades de comunicación; menos aún a las exigencias que pudiera plantear una expresión matizada y rica. Hasta entonces—desde los primeros balbuceos y la utilización subsiguiente de la frase monopalábrica— el idioma se encuentra en plena *etapa de adquisición* por parte del niño. La escuela, con su disciplina total, amplía, aun sin quererlo expresamente, el vocabulario infantil, poniendo al pequeño en contacto con cosas, ideas y palabras nuevas; pero, aun así, se hace imprescindible desarrollar clases especiales encaminadas a proporcionar al escolar amplitud y rigor en el manejo de la lengua. De aquí que, hasta los once-doce años, en que aparecen las relaciones abstractas y el niño se encuentra en esa fase prepuberal, tan pródiga en manifestaciones de renovación psicofísica, el niño se halla en la *etapa de enriquecimiento y aclaración del idioma*. Todavía es pronto para hacerle reflexionar sobre las leyes que rigen el encadenamiento de las ideas en juicios y oraciones. La finalidad de la enseñanza lingüística consistirá en acumular materiales de expresión, estableciendo en ellos las más elementales ordenaciones, como preparación para la fase gramatical, *de perfeccionamiento y análisis de la lengua*, que se extiende desde los doce años hasta la terminación de los estudios y aun puede decirse que durante toda la vida (5).

El error de la didáctica tradicional, que convertía a la gramática en instrumento único de enseñanza del idioma, consistía en trabajar las categorías lógico-gramaticales en una edad en la que el niño ni podía comprenderlas, ni poseía el caudal lingüístico sobre el cual la disciplina gramatical intentaba, en vano, realizar tareas de aclaración y ordenación (6). La gramática enseña a

(5) Véase J. DE LA VAISSIÈRE: *Psicología pedagógica*. Madrid, 1919, págs. 137-140.

El autor no establece ninguna clasificación, limitándose a señalar, en las edades que nos interesan, el hito de los trece años, como divisa en el manejo del léxico y la evolución del estilo. Nuestras experiencias con niños españoles nos inducen a situar ese jalón diferenciador a los doce años. Notemos que no hay correlación entre estos hechos psíquicos y la edad de admisión a la Enseñanza Media, determinada por conveniencias de índole exclusivamente sociológica. En relación con los problemas de evolución de pensamiento y lengua véanse, sobre todo, Juan Piaget: *Evolución del lenguaje y el pensamiento en el niño*, y Enzo Bonaventura: *Psicología de la edad evolutiva. De la infancia a la adolescencia*. Barcelona, 1933.

(6) Como dice LAURA BRACKENBURY: "Evidentemente, el orden psicológico—y éste es el que debe seguirse en la enseñanza escolar—es: 1.º, adquisición del uso del idioma;

reflexionar sobre el idioma, operando la más fina disección de sus elementos; pero supone un idioma previo, es decir, no solamente el inicial "saber hablar", sino también la posesión de un vocabulario amplio y, sobre todo, el dominio de las "praxis" sobre las que se funda la posibilidad de la palabra y el de aquellas otras, de índole más sutil, que hacen posible la abstracción, la generalización y la sistematización (aunque ella, la gramática, las cultive y potencie, bien que no tanto como pensaban los partidarios del "análisis gramatical").

La enseñanza de la lengua se ha obstinado, durante siglos, en "machacar en frío" la aptitud lingüística de los niños, suprimiendo las actividades sistemáticas de enriquecimiento del idioma, precisamente las más peculiares y características de la didáctica hasta los doce años. De aquí el tedio obligado que producían unas clases, reducidas, en esencia, a estéril verbalismo, vacío de todo sentido para el escolar (7). Mucho más de lamentar cuando el empobrecimiento de la lengua coloquial, y aun de la literaria, en tantos casos aconsejaría una amplia y rigurosa didáctica del idioma (8).

2.º, investigación analítica del idioma, es decir, Gramática" (*La enseñanza de la Gramática*. "La Lectura". Madrid, s. a., pág. 7). Nosotros, deseando matizar más la metodología de la lengua, establecemos tres, en lugar de dos períodos, por parecernos esta división más en armonía con la evolución psicológica del niño y con las necesidades didácticas.

(7) El *quid* esencial en la didáctica del idioma consiste en actuar, no sobre las palabras, sino sobre las vivencias que las originan. El gramaticalismo tradicional, ganso de verter la mirada infantil sobre las construcciones lógico-verbales, al descuidar aquel aspecto profundo fomentaba, por una parte, la proclividad infantil a la disociación entre vivencia y palabra—origen del verbalismo y del psitacismo—, mientras, por otro lado, hacía adoptar al estudio del idioma aquel aire "espectral", alusivo a realidades que, por no haber emanado del alumno, ni serle, en algún modo, sugeridas mediante "ficción lúdica", tomaban un cariz de objetividades sin alma ni sentido. En la lengua, el *eidos* substantivador reside dentro de nosotros mismos y sólo la proyección hacia fuera en forma de voz o de graña—graña, no hay que olvidarlo, solidaria de la voz—tiene sentido cuando expresa situaciones, directas o sugeridas, del que escribe o habla. La gramática antigua ignoraba todo esto, de donde su esterilidad y aun, en muchas ocasiones, su labor perturbadora y contraproducente. Claro que, no pocas veces, caíamos en el extremo contrario: prescindir de toda disciplina gramatical o enseñarla tan desmañada y torpemente que el niño o el joven desconocían la estructura de su lengua. "Yo he visto alumnos de Universidad—perdón por la anécdota—que desconocían totalmente el contenido de una gramática descriptiva". (Alonso Zamora Vicente: "Sobre la enseñanza de la Lengua y Literatura nacionales, en *Revista Nacional de Educación*. Madrid, núm. 36, diciembre de 1943). Y Dámaso Alonso afirma, por desgracia con toda razón: "la mayor falta de nuestra enseñanza en estos años de la primera mitad del siglo XX reside precisamente en su total fracaso en los estudios de lengua española". (Ensayo en la *Revista Nacional de Educación*. Madrid, núm. 2, febrero de 1941).

(8) El empobrecimiento sintáctico de la

A medida que avanzaba el siglo XX los ataques de que era objeto la gramática iban restándole adeptos entre los profesionales de la enseñanza. Pero en buen número de casos caía un sistema docente sin que fuera inmediatamente reemplazado por otro más adecuado y eficaz.

Un primer paso en el camino de la reforma fué disponer las lecciones de gramática de manera que numerosos ejercicios afincaran en la mente del niño la nomenclatura gramatical, abundante en difíciles clasificaciones. Era un avance sobre el procedimiento antiguo, limitado a hacer estudiar y recitar una complicada red de sistematizaciones, que los alumnos no entendían y, por consiguiente, no asimilaban. Muchos textos, todavía usados en numerosas escuelas y colegios, corresponden a esta orientación, que, en realidad no hace sino procurar la inserción de las nociones de la gramática tradicional sin modificar su estructura.

La segunda tentativa, ya dentro de una línea renovadora, aunque modesta, consistió en alterar el orden de exposición del contenido de la gramática tradicional, para acomodarla mejor, tanto a la índole del idioma como a la comprensión de los niños. En vez de seguir una metodología de cariz sintético que, comenzando por la letra y siguiendo por la palabra, terminase en el estudio de las oraciones, se prefirió una vía analítica, a virtud de la cual se iniciaban las actividades lingüísticas con el tratamiento didáctico de las oraciones para descender luego a la consideración de la palabra y sus elementos componentes. No tardaron en aparecer manuales que seguían este procedimiento (9), inspirados en un importante libro de Laura Brackenburg, que gozó de gran predicamento en los países anglosajones.

No obstante el progreso que suponía esta corriente, se encuentra todavía dentro de la dirección gramaticalista, que antepone en la escuela primaria el análisis de los hechos lingüísticos a su "posesión", enriquecimiento y amplificación.

lengua coloquial es un fenómeno evidente. Aun el mismo idioma literario va empobreciéndose en riqueza de giros y en la flexibilización de la frase, además de contagiarse con los clisés antiestéticos del hombre de la calle. Yo he leído en autores de la alocución literaria de Eugenio Montes y Eugenio d'Ors giros como "la palmó" (por "murió") y "no hay tu tía" (en vez de, por ejemplo, "no tiene vuelta de hoja"); pero aquí, al lado de motivaciones literarias, entran en juego causas sociológicas que no son de este lugar.

(9) Sobre todo la *Gramática Castellana*, en tres grados, de MANUEL DE MONTOLÍ, y la cartilla de enseñanza de la lectura *Norma*, de V. PINEDO.

Los textos fundados en ella (gramática, al fin) tendían a facilitar los modos de aprendizaje de las categorías de la morfología y la sintaxis y, aunque lograsen indirectamente mejorar y desarrollar el manejo del idioma, no era ése su primordial objetivo, sino hacer más llevadero el estudio, comprensión y evocación de la vieja nomenclatura gramatical. Si, con motivo del estudio de la estructura material de las palabras, se daban ejercicios de derivación y composición que indudablemente producían un enriquecimiento del habla del niño, era todo ello como una consecuencia forzada, no objetivo directo y esencial de la didáctica.

De un modo algo confuso, pero vivo, los Maestros comenzaron a darse cuenta de la necesidad de vitalizar más aún la enseñanza del idioma, dando un paso decisivo en orden a la crítica de los procedimientos conocidos. Obedeciendo al lema fundamental de la "escuela activa", que pide una participación directa del alumno en la elaboración de su saber, y un llamamiento poderoso a la necesidad íntima de conocer y comprender, se pensó que la enseñanza de la lengua, mucho más que al análisis del idioma poseído por el escolar, debía tender a ampliar su vocabulario, a sistematizar las ideas y las palabras, a ir aclarando sucesivamente la esfera idiomática "vívida" y "conocida" por el niño. Con arreglo a este impulso surgieron, hacia 1930, colecciones de los llamados "Ejercicios de Lenguaje", dirigidos más que a la gramática, a trabajar los procesos psíquicos que se encuentran en la base de la necesidad de expresión, con el anhelo, casi siempre poco lúcido, de sustituir la arcaica "Gramática de las palabras" por una ambiciosa y fértil "Gramática de las ideas", para decirlo con el padre Girard. Ejercicios de conversación, de vocabulario, de invención, de formación de familias de palabras, de busca de antónimos o sinónimos, de complementación de frases, de perfeccionamiento del estilo, etcetera, etc., sometían a una varia actividad las posibilidades mentales, afectivas y estéticas del niño, al objeto de proporcionarle, con una gimnasia incesante, el despliegue total de sus capacidades de pensamiento, emoción y comunicación (10).

10) Entre las obras escolares influidas claramente, en mayor o menor grado, por el procedimiento activo podemos citar, casi por orden cronológico de aparición: A. MAÍLLO: *Ejercicios de Lenguaje* (tres cuadernos y Libro del Maestro), editorial Salvatella, Barcelona. ANICETO VILLAR: *Ejercicios de Lenguaje* (de la misma editorial). J. PALACIO: *Ejercicios de Lenguaje*, Editorial Librería Pontella, Barcelona. ISABEL TORALINA: *Ejercicios de Lenguaje y Gramática*, Editorial Seix Barral, Barcelona. A. MAÍLLO: *El libro del Maestro para la Enseñanza activa del*

Los resultados conseguidos por las escuelas que han puesto en práctica estos procedimientos activistas han sido, indudablemente, mucho mejores que los ofrecidos por el procedimiento tradicional, lo mismo en su versión puramente gramatical que en la modificación inspirada por la obra de Laura Brackenbury.

ACTIVIDAD Y SISTEMA.

La enseñanza de la lengua según el procedimiento activo se encuentra entre nosotros todavía en mantillas. La inmensa mayoría de las escuelas no se han incorporado aún a este movimiento, apegadas a la veneranda disciplina gramatical. Pero el estado como larvario de la nueva metodología no se refiere a la parvedad de su difusión, sino a la fase auroral y embrionaria en que se encuentran los estudios psico-lingüísticos entre nosotros. Faltos de Centros de investigación y divulgación que, por una parte, sienten los fundamentos básicos de la didáctica del idioma patrio y, por otra, irradian sus estudios, en forma de "Conclusiones de metodología prácticas" y "Guías didácticas", hasta la escolita situada en el último rincón de España, los curiosos de estos temas, que han trabajado aisladamente en la enorme tarea de abrir nuevos cauces a la enseñanza de la más compleja de las disciplinas, no han podido aportar sino construcciones metodológicas incipientes, que adolecen de dos defectos, perfectamente explicables: de un lado, suelen pecar, como no podía ser por menos, de monoidéismo y parcialidad en el enfoque de una materia tan sutil y vasta; por otro, carecen del sistema que exige toda metodología si ha de superar la fase de tanteo inseguro y balbuciente (11).

Idioma (primera edición, 1946, Servicio Español del Magisterio, Madrid).

En el orden doctrinal, además de varios artículos de revistas, véanse: LUIS MORALES OLIVER: *La enseñanza del idioma y los ejercicios de redacción de los primeros años*. El Escorial, 1933. AMÉRICO CASTRO: *La enseñanza del español en España*. Madrid, 1922. ALEJANDRO GALÍ: *La enseñanza de la composición al niño* (anales de los Cursos Técnicos de Pedagogía. Curso 1928-29, Barcelona). J. GABRIEL SÁNCHEZ ROMÁN: *La práctica del idioma en la escuela primaria*. Burgos, 1932 (esta última también de tipo práctico).

Para la bibliografía francesa véanse especialmente: F. BRUNOT: *La pensée et la langue*. París, s. a.; H. DELACROIX: *La langue et la pensée*, Payot, París, 1924; A. ALBALAT: *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*, 28 édition, París, 1921. Hay traducción al español con el título *El arte de escribir y la formación del estilo*, Editorial Atlántida, Buenos Aires, 1944. JULES FAYOT: *L'apprentissage de l'art d'écrire*. Hay traducción española publicada por "El Ateneo", Buenos Aires, 1945; G. MUNCH: *Quel langage?* Saimuve, s. a.

(11) Otro achaque de nuestra enseñanza es el divorcio existente entre sus grados y la falta de coordinación y armonía en la prepa-

Aunque, por efecto del sarampión anarquizante que en los últimos cincuenta años ha padecido la Cultura y, por ende, la Pedagogía, ha habido quienes defendían el carácter insistemático de la nueva didáctica del idioma, como indicio de salud y armonía (12), esta nota es, para nosotros, un claro síntoma de infancia y, por ello, de falta de plenitud, es decir, de imperfección. No hay, no puede haber, educación intelectual o, para decirlo con la terminología que corresponde al tema que nos ocupa, "educación formal", allí donde falte el eslabonamiento y ensamble interno que hacen de las nociones vivas estructuras donde encuentra el pensamiento lecho y molde propicios. Cualquier actividad didáctica que, para superar los cuadros sistemáticos de las "asignaturas" tradicionales, condene al niño a un mariposear incesante sobre nociones íntimamente desvinculadas, es fruto inmaduro de un afán renovador que no ha logrado aún abrir, en la broza turbadora de los hechos, los caminos fecundos de las nuevas jerarquías. La cultura, en su aspecto objetivo—materia docente—, y la educación, como faceta subjetiva del proceso superador del hombre, son, ante todo, sistema, concatenación, orden. El fin primordial de la filosofía era, para Santo Tomás, "imprimir en el alma el orden general del universo y de sus causas".

Y ello con mucha mayor exigencia tratándose de una disciplina de tan enorme valor formativo como es el idioma. Entonces la necesidad de sistema se convierte en urgencia apremiante que es maravilla no hayan acertado a ver los partidarios modernos del "anarquismo pedagógico", satisfechos ante cualquier tipo de actuaciones didácticas carentes de rumbo definido y de hilo conductor, desde la llamada "enseñanza ocasional"

ración pedagógica de sus respectivos profesionales. Suele mediar un abismo entre los procedimientos prácticos del Maestro y del Catedrático de Enseñanza Media, los cuales, no sólo se ignoran, sino que divergen notoriamente en sus concepciones y sus maneras docentes. Otro tanto, aunque en menor escala, puede decirse de los Profesores universitarios respecto de los catedráticos de Enseñanza Media. El resultado es que no hay continuidad metodológica de uno a otro grado de la enseñanza nacional, con lo que padecen lamentablemente nuestras jóvenes generaciones.

(12) Sirva de ejemplo la posición de T. Cusculluela en su, por otra parte, bien orientado trabajo *El lenguaje en nuestra escuela* (en *Revista de Pedagogía*, Madrid, números 149-150, mayo-junio de 1934), que llega a decir: "No sorprenderá nuestra afirmación de que el programa es poco interesante en el lenguaje". Una cosa es que el programa de enseñanza de la lengua sea difícil de estructurar, por la riqueza de aspectos y matices de la materia, y otra, muy distinta, que debamos prescindir de él. Una enseñanza sin programa es una actividad sin rumbo. Y si ello es grave en cualquier actividad, en la más formativa provoca efectos desastrosos.

basta la abolición total de la gramática.

No ha escapado a los autores de repertorios de "Ejercicios de Lenguaje" esta necesidad de sistematización; pero, ante la imposibilidad de instaurar una metodología asentada sobre supuestos distintos de los conocidos, o fluctúan en una inseguridad falta de todo sistema, o se acogen a la pauta lógica diseñada, desde hace siglos, por las Gramáticas tradicionales.

La sustitución de los esquemas seculares es empresa ardua, que exige el trabajo de psicólogos, lingüistas y pedagogos actuando en equipo. Habría que realizar un análisis categorial de la lengua diferente del conocido y que se acomodase mejor, tanto a la índole de los hechos como a las necesidades de la enseñanza. Por esto ha podido decir, con razón, Dámaso Alonso: "Hay que reconocer que todavía están muy le-

jos (13) de poder sustituir a los tradicionales cuadros lógicos (a veces tan artificiales) del pensamiento hablado, es decir, que no podemos prescindir de las categorías de la gramática usual. El problema apasiona a los investigadores, pero no ha tenido solución... Han de pasar, seguramente, bastantes años hasta que la enseñanza descriptiva de nuestra lengua pueda hacerse interesante en profundidad y en extensión. No es atraso nuestro, sino general. Pero no llegará a ser, si no tenemos desde hoy un propósito firme, que lleve a realizaciones en la línea de la investigación y, aunque modestamente, en la de la enseñanza" (14).

(13) Se refiere a los intentos metodológicos de tipo renovador.

(14) DÁMASO ALONSO: *Sobre la enseñanza de la filología española*. En *Revista de Educación Nacional*, núm. 2. febrero de 1941, Madrid. Este trabajo es el más importante publicado en España sobre la materia desde el antes citado de Américo Castro.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

por ISIDORO ANDRES

Director de la Escuela del Magisterio de Castellón de la Plana.

Precisión de conceptos.

Lengua y gramática son términos hoy perfectamente diferenciados. Ha sido superada aquella confusión que durante tanto tiempo desorientó la didáctica de estas materias. Ni la gramática es un arte, aunque este resabio quede todavía como herencia en la definición de la Academia, ni es el camino normal de penetración en la lengua.

Integran la lengua un conjunto de signos verbales del que se sirven los hombres para su comunicación. La adquisición de esos signos expresivos es un hecho natural en el hombre. Aprendemos a hablar sin reglas ni preceptos, en virtud de un lento y complicado proceso de imitación. Este proceso dura toda la vida, aunque su intensidad decrece con los años; es en la infancia cuando las facultades mínimas están más vivas.

La lengua no es algo fijo, inmutable. No hablamos exactamente como nuestros abuelos ni como los hombres de otros siglos. La lengua es una realidad viva que está en continua transformación. Las palabras brotan y caen como las hojas de los árboles. Aprendemos la lengua de nuestro tiempo de la misma manera que aprendemos la del grupo étnico o social en el que estamos inmersos, y no la de otro.

La conquista de la lengua por el ha-

blante supone la adquisición del habla individual. Saussure atinó bien en esta diferencia. La lengua es un hecho social, producto de la comunidad; el habla es el acto individual. La lengua supone el molde, la fórmula dada por la sociedad; el habla supone la originalidad creadora personal que puede llegar a romper aquellos moldes y fórmulas en un estilo propio.

En cuanto a la gramática, hoy podemos afirmar que la definición que la considera como "arte de hablar con propiedad y escribir con corrección" se encuentra en un completo fracaso. Hablar bien una lengua podrá llamarse un arte, pero la gramática, como ya dijo Andrés Bello, es "la teoría del idioma" o, como otros prefieren, "la ciencia del idioma". Ella contiene la exposición teórica, abstracta, de todos los principios generales que rigen un idioma dado.

La gramática, pues, no enseña la lengua, sino que la estudia. No es anterior, sino posterior al lenguaje, lo supone. Antes que las gramáticas han sido las lenguas. La gramática es el conocimiento teórico de una práctica usual.

Siempre ha habido excelentes escritores que no han estudiado gramática. La reflexión sobre la propia lengua y la de los demás, aunque no sea sistematizada, aunque no sepa de nombres

técnicos ni de reglas formuladas, puede dar un conocimiento suficiente de la misma.

Sería necesario hacer una revisión de los tradicionales términos gramaticales, que siguen siendo los de los antiguos gramáticos latinos, difícilmente adaptables a nuestra lengua. Sirva como ejemplo la nomenclatura de las formas verbales. Además no existe uniformidad, y las definiciones de muchas de las gramáticas en uso son muy imperfectas e insuficientes. Continúa teniendo vigencia lo que se ha dicho de las malas definiciones gramaticales: se repiten y se repetirán Dios sabe hasta cuándo, porque la gramática está bajo el yugo de la venerable rutina.

La enseñanza de la lengua.

El conocimiento práctico de una lengua supone hablarla, leerla y escribirla, objetivos cuyo logro compete a la escuela primaria.

El conocimiento de la lengua es necesario por ella misma. El hablar es condición natural del hombre; el hablar la lengua nacional es condición del ciudadano. Es necesario porque el conocimiento de la lengua es la llave de todos los otros conocimientos: ella nos abre los tesoros de las ciencias, de las letras y del arte. La lengua es la materia primordial, ya se la considere medio de instrucción y de educación, ya se considere la importancia que está llamada a ejercer en la vida social del individuo.

Pero, además, dada la íntima relación precisada por la psicología entre lengua y pensamiento, concluimos en la influencia que el estudio de la lengua ofrece sobre la educación intelectual. Cada palabra nueva es una nueva conquista de nuestro espíritu. En la formación del pensamiento individual la lengua simplifica nuestro estado mental al sintetizar en una palabra complicados procesos lógicos, lo precisa y lo fija en la expresión verbal. Tal vez no se puedan, con un criterio estrictamente científico, identificar en su totalidad pensamiento y palabra. Pero lo cierto es que no pensamos sin palabras. Unánime llega a decir: "no es que se piense con palabras..., sino que se piensan palabras".

Supuesto que hay que hacer del uso el fundamento y núcleo de la enseñanza de la lengua, porque a hablar, a leer y a escribir se aprende hablando, leyendo y escribiendo, los ejercicios de lenguaje en la escuela tenderán a cubrir esta finalidad en todas sus formas, bien entendido que su graduación debe ajustarse a la evolución psicológica y lingüística del niño; que las primeras lecciones de lenguaje no pueden