

3

La enseñanza de la lengua, un nuevo planteamiento

Por José Luis MUÑO VALVERDE (*)

«El dió el lenguaje y el lenguaje creó el pensamiento, que es la medida del universo»

Shelley

En la metodología para la «enseñanza» de la lengua materna, durante mucho tiempo, se han venido enfrentando dos concepciones generalmente erróneas por intransigentes: por un lado, la de quienes opinan que es imposible el dominio de la lengua sin el conocimiento de la gramática; de otro, la de los que creen que ese conocimiento no sirve para nada.

La concepción más antigua parte del convencimiento de que sólo conociendo, dominando la gramática se puede hablar y escribir bien una lengua. Con esta idea como base, en España, como en casi todos los lugares, la enseñanza de la lengua materna se encaminó prácticamente desde siempre a lograr que los alumnos memorizaran esa «ciencia» o, de otro modo, se pretendió enseñar a hablar y escribir enseñando gramática. Ya en el *Arte de la lengua castellana*, de Nebrija (1492), se pensaba que la enseñanza del idioma sólo se podía llevar a cabo a través de una gramática rigurosamente normativa; claro que por ese tiempo ya Luis Vives, Simón Abril y otros se rebelaron contra esa tiranía. Tiranía que, lejos de ceder, se fue afianzando hasta el punto de que en el siglo XVIII se exponía como principio fundamental que *la gramática era el arte de hablar y escribir correctamente*.

Sólo a fines del XIX parece comenzar —al menos a nivel teórico— a resquebrajarse esa concepción gramaticalista en la enseñanza de la lengua materna. Los libros de José de Caso, *La enseñanza del idioma* (1889) y de Laura de Brackenbury, *La enseñanza de la gramática* (1908) marcan momentos importantes hacia una metodología activa. José de Caso afirmaba que la enseñanza del idioma debía tener por base la práctica, que debía fundarse en un sistema de ejercicios que adiestraran al que aprende en el uso de la lengua; y Laura de Brackenbury pensaba que una vez que el alumno hubiera alcanzado un cierto grado en la adquisición del uso de la lengua podía la gramática ser un medio de ayudarle a conseguir el dominio completo; pero, afirmaba que es imposible empezar por ahí.

En 1922 un breve ensayo de Américo Castro, *La enseñanza del español en España*, incidía directamente sobre el tema: «Una primera confusión que conviene remover —dice— es la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática [...] la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente una lengua.» Y un poco más adelante: «Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia. La gramática no interviene en eso para nada» (1).

Ante estos ataques, al gramaticalismo pasado sucedió un cierto «desprecio» por la gramática, hasta el punto de que en ocasiones (Plan Callejo, 1926, por ejemplo) se suprimió el estudio de esta materia en la Enseñanza Media.

Sólo a partir de entonces comenzaron a aparecer una serie de trabajos en que se trataba el problema desde posiciones más moderadas y eclécticas; se podrían destacar las obras de M. Torner, E. Carrasco Gallego, D. Tirado Benet y las aportaciones fundamentales de Fernández Ramírez, A. Zamora Vicente, S. Gili y Gaya y algunos otros; pero sobre todo fue importante el libro de Adolfo Maillo *Introducción a la didáctica del idioma* (1946) en que se proponía una enseñanza activa y práctica de la lengua materna, pero sin rechazar del todo la ayuda de la gramática.

Los planes oficiales de estudio de 1953 y 1957 incorporaron muchos de los avances que suponían estos trabajos; y, sin embargo, bien sea por tradición, por pereza o por quién sabe qué causas la gramática se siguió considerando como vía única para el aprendizaje de la lengua, claro que ahora en los libros de texto aparecían ya algunos ejercicios.

Puede comprenderse que hasta aquí todo el problema de la enseñanza de la lengua haya girado en torno a si ésta debe llevarse a cabo a través de la gramática o prescindiendo de ella. Lo importante es que en los años más recientes no se ha llegado a ninguna solución y la situación apenas ha cambiado. Estamos asistiendo a un creciente interés por los problemas del lenguaje, a un auge inusitado de los estudios lingüísticos, muchos de cuyos logros incluso se han popularizado: de la escuela han salido a la calle, de modo que Saussure o Chomsky, por ejemplo, no son ya nombres extraños. Y a pesar de este desarrollo de la lingüística, la didáctica de la lengua en España está hoy casi en el mismo lugar que en los años en que A. Castro se quejaba y protestaba por el caos gramaticalista. Porque lo único nuevo que se ha hecho por lo que respecta a la enseñanza del idioma ha sido creer que ésta estaba asegurada sustituyendo la gramática tradicional por árboles y más árboles, cajas, morfemas, lexemas, semantemas, construcciones endocéntricas y exocéntricas, sintagmas, modificadores... (que de todo esto hablan algunos textos de la EGB y muchos del BUP); en sustituir a la todopoderosa Academia por los no menos ahora poderosos Saussure, Chomsky y demás.

Fernando Lázaro Carreter, viendo claramente el problema, afirmaba no hace mucho: «Ante millares de atónitos muchachos preuniversitarios, de ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de inteligencia se están exhibiendo en centenares de centros españoles las últimas conclusiones científicas de Martinet y Lyons, de Piaget y Pottier, de Coseriu y hasta Chomsky, en abigarrada y desorientadora promiscuidad» (2). Y esto ocurre también, aunque en menor escala, en 7.º y 8.º de la

(1) *La enseñanza del español en España*. V. Suárez, Madrid, 1922; págs. 22 y 58.

(*) Catedrático de Lengua y Literatura. I. B. Mixto. El Ejido, Almería.

(2) *El Comentario de textos*. Ed. Castalia, Madrid, 1973; pág. 8.

EGB. Y todo ello muy a menudo por un equivocado prurito de modernidad, de «estar al día» de muchos profesores; bien es verdad que no toda la culpa es nuestra, que los programas de los ICE para el COU, los cursillos de perfeccionamiento de maestros para el Segundo Ciclo de la EGB y el ambiente obligaron en su día —no muy lejano— a estas actitudes.

Que la incidencia del dominio de la gramática en el aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua materna es mínima es un hecho comúnmente aceptado, al menos a nivel teórico. Sin embargo, y a pesar del magnífico desarrollo de los estudios lingüísticos de los últimos años, la didáctica de la lengua en España apenas se ha modificado. No se ha logrado todavía dar con una metodología válida, y lo cierto es que ni escuelas ni Institutos ni Universidades enseñan a hablar y escribir correctamente y que los alumnos, preuniversitarios y universitarios, siguen hoy como ayer con «ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de intelección».

¿Dónde están las dificultades?, ¿en qué consisten los errores? Enumeremos algunos hechos:

1. En muchos profesores continúa latente la tradición gramaticalista del pasado, si bien revestida de nuevas teorías.
2. La actual ruptura entre la EGB y el BUP (precisamente en una edad crucial) es un hecho perturbador que da al traste con los mejores intentos. Américo Castro afirmaba, en 1922, que «en realidad no puede hacerse diferencia cualitativa entre la enseñanza del idioma en la escuela primaria y la secundaria» (3). Y Dámaso Alonso, en 1941, proponía un escalonamiento de todas las enseñanzas de la lengua desde la escuela a la universidad, sin posible solución de continuidad (4).
3. Absoluta falta de coordinación entre los distintos niveles de docencia: entre la primera y segunda etapa de la EGB, entre la EGB y el Instituto, entre el Instituto y la Universidad. Y no es sólo falta de coordinación, sino absoluto desconocimiento de cada uno de los niveles de lo que hacen los demás.
4. Las programaciones, sobre todo en BUP, son inadecuadas.
5. En la Universidad española el perfeccionamiento de la lengua está abandonado a la iniciativa de los propios estudiantes, es decir, a la inercia.

Creemos que todos estos hechos que inciden de modo tan negativo en la enseñanza de la lengua no son muy difíciles de superar con el esfuerzo conjunto de quienes nos dedicamos a esa tarea.

Comencemos por el EGB. En primer lugar se necesita conseguir una nueva mentalidad en los profesores que se dedican a la enseñanza de la lengua en este nivel. Es curioso constatar el gran desfase existente entre la teoría que piden los programas oficiales y lo que, a través de los libros de texto, se explica en el aula. En efecto, en la *Nueva orientación pedagógica para la Educación General Básica. Segunda Etapa*. 1970, vemos como se insiste, por ejemplo, en que «la gramática no será nunca un fin en sí misma, sino que su estudio sólo es válido en cuanto conocimiento vertebrador de la capacidad de expresión y comprensión» (5). Y en otro lugar: «La enseñanza de la lengua debe servir para dotar al alumno de unos medios expresivos adecuados a su experiencia personal» (6).

Por lo que respecta a los contenidos, apenas aparece teoría gramatical; muy al contrario, se citan contenidos como:

(3) *Op. cit.*, pág. 17.

(4) «Sobre la enseñanza de la filosofía española», en *Revista nacional de educación*, núm. 2, febrero de 1941.

(5) Editorial Magisterio Español, Madrid, 1971; pág. 3.

(6) *Ibidem*.

«La expresión del pensamiento en voz alta», «Técnica de la síntesis y del análisis de la expresión oral», «La expresión científica», «La disertación: ordenación de la propia opinión y su expresión oral», «Análisis y síntesis de textos escritos», «Redacción de cartas, informes, memorias, etcétera» (7). Ocurre que la mayor parte de las veces se enseña a través de los libros de texto y éstos en su afán de abarcarlo todo, acaban por no servir para nada. Si acaso para desorientar al alumno.

Las soluciones a este problema deben venir de varios puntos. En primer lugar es necesario que el profesor de lengua en estos niveles prescindiera en casi todos los casos del libro de texto; los libros de texto suelen ir mucho más allá de las orientaciones oficiales, están llenos de teoría inútil y no sirven para lo que teóricamente están programados: enseñar a expresarse correctamente. Entre el profesor y los alumnos han de ir confeccionando el «libro» adecuado a cada situación y desarrollando los métodos más apropiados para cada caso.

En segundo lugar hay que modificar la metodología. En el estudio y aprendizaje de la lengua se imponen unos métodos totalmente activos, a saber, el trabajo constante en clase sobre la lengua que se habla, oye, escribe y lee; esto mediante redacciones continuas, resúmenes, comentarios orales y escritos que, corregidos, comentados entre todos en el aula, vayan eliminando defectos y abriendo nuevas perspectivas de expresión a los alumnos (8).

Legados a este punto es necesario deshacer un error. Tras varias reuniones con profesores de 6.º, 7.º y 8.º de EGB hemos sabido sus temores. Piensan, muchos de ellos, que en los Institutos se les culpa de la escasez de conocimientos teórico-lingüísticos con que los escolares acceden a primero de BUP. Nada más lejos de la realidad. A los profesores de Instituto nos suele importar mucho más la incapacidad de aquéllos para expresar con la mínima corrección sus pensamientos, su pobreza de vocabulario, su falta de claridad y desorden de ideas al hablar y escribir, el empleo constante de muletillas, etcétera.

Este desfase entre lo que se desea en los Institutos y lo que piensan los profesores de EGB es consecuencia de esa ruptura entre los dos niveles de que hablábamos más arriba. Para que esa ruptura no siga provocando errores y creando posiciones encontradas se precisa, de una vez por todas, una coordinación entre ambos niveles. Una coordinación real. Una vez lograda, el trabajo de la escuela se continuaría, sin rupturas, en el Instituto.

Pasemos a otro punto. De los cuatro años en que se desarrolla la enseñanza media, sólo en dos la propia lengua es objeto de estudio, en primero del BUP y en el COU (9). También aquí se proponen oficialmente unos objetivos que todos desearíamos alcanzar: «Ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal del alumno [...] con el fin de llevarle a adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba» (10). Y más adelante: «La finalidad primordial de la enseñanza de la lengua en el primer curso del BUP es aumentar la competencia lingüística conseguida en la EGB y alcanzar un grado de sistematización de su estudio que permita fijar los niveles de expresión y comprensión adecuados al Bachillerato» (11).

(7) *Ibidem*, págs. 27-32.

(8) Aquí radica el principal problema. Este modo de enseñar es el más difícil, no sólo porque no estamos preparados sino porque aunque los objetivos y contenidos dictados oficialmente sean adecuados, los centros no están preparados ni disponen de medios suficientes para poner en práctica lo que se pretende.

(9) En segundo de BUP se estudia literatura; en tercero, al ser esta asignatura materia optativa, unos dos tercios de alumnos no tienen contacto reflexivo con su lengua. Simplemente la hablan y escriben, con frecuencia mal.

(10) *BOE*, 18 de abril de 1975, núm. 93, pág. 8.052.

(11) *Ibid.*, pág. 8.053

Pero todo esto no se logra con el caótico conglomerado de teoría que se cita en el mismo lugar. Porque si se desea que «los ejercicios prácticos de expresión y comprensión oral y escrita sean constantes» hay que olvidar ese caos teórico, y si se incide en éste (es lo que suele hacerse) es imposible cualquier tipo de ejercicio riguroso.

En las actuales circunstancias, la lengua en el primer curso del Bachillerato es para casi todos, profesores y alumnos, una asignatura de dudosa eficacia.

Y pasamos al COU. La enseñanza de la lengua materna en el Curso de Orientación Universitaria debería significar la culminación de un proceso iniciado a los 11-12 años, en que el niño comenzaba sus experiencias lingüístico-gramaticales. Y, sin embargo, a pesar de que el programa nos parece bastante acertado, el estudio de la lengua en el COU es un hecho aislado, precedido de dos cursos en que, al menos oficialmente, no se estudia lengua. Por ello esta asignatura es considerada por muchos como un hecho anacrónico, inexplicable, a veces. Esto hasta el punto de que algunos alumnos se preguntan con frecuencia: «Si nosotros somos "de ciencias" ¿por qué hemos de estudiar lengua?» (La eterna y nefasta mentalidad disgregadora.)

Los objetivos que se pretenden lograr con el estudio de la lengua en este curso están totalmente desfasados de la realidad: con tres horas semanales de clase, sin haberse acercado desde primero a reflexionar sobre la lengua, se intenta en el último curso de la enseñanza media nada menos que «suscitar en los alumnos el uso reflexivo del lenguaje y capacitarlos en el dominio de la expresión abstracta que es específica del saber científico» (12). Esto no se consigue en un año; es una labor lenta, con frecuencia sin resultados visibles, que debe desarrollarse, dijimos, cíclicamente, desde los 11-12 años hasta el final de los estudios medios o universitarios. La realidad nos muestra que el estudio de la lengua en el COU tampoco sirve para mucho. Y curso tras curso vemos cómo el mayor defecto de los atomizados preuniversitarios que hacen las pruebas de Selectividad es que no saben expresar sus ideas, que no son capaces de resumir coherentemente un texto, ni tomar notas de una conferencia; los mismos defectos, en fin, que tenían en primero de BUP, algo aminorados, si se quiere. Se ha producido una adquisición de conocimientos, pero se ha avanzado poco en el dominio del instrumento básico para la vida social y la investigación científica, el lenguaje. M. Pei afirma: «La educación, es decir, el proceso de preparar al individuo para la vida social *consiste en otras muchas cosas además del lenguaje*. Y, sin embargo, con demasiada frecuencia y rapidez se suele olvidar que el lenguaje es precisamente el medio por el cual se lleva a cabo esta educación» (13).

Si se quiere cambiar la situación hay que replantear toda la enseñanza de la lengua en el Bachillerato. La única manera posible puede parecer utópica, pero no por ello es menos deseable e incluso posible.

Para empezar, la enseñanza de la lengua en la EGB, el BUP y COU tendría como objetivo primordial, único en determinados casos, dotar al alumno de un instrumento lingüístico lo suficientemente perfecto como para que pudiera servirse de él con precisión en cualquier situación vital. Es esta la labor más difícil y compleja que se nos presenta. Para lograrlo hay que volver al método de la retórica clásica: la repetición, el esfuerzo constante. En clase se debe insistir,

repetir, incluso machaconamente, hasta lograr domar «el rebelde mezquino idioma» de que hablaba Bécquer. La dificultad más grande radica en el COMO hacerlo. En las actuales circunstancias no se puede. Por ello proponíamos un nuevo planteamiento en la enseñanza de la lengua:

En los cuatro años de Bachillerato la asignatura LENGUA sería común y obligatoria para todos. En principio no tendría un programa preestablecido y podrían ser los Seminarios de cada centro quienes decidirían los caminos a seguir según los niveles de los alumnos; éstos, libre e independientemente de los grupos y cursos establecidos para otras asignaturas, serían agrupados según sus afinidades en el uso de la lengua.

Se establecerían tres niveles en el dominio del idioma (I, II, III, esto es, dominio mínimo, aceptable y bueno) y se abscribiría cada alumno al nivel adecuado. Los Seminarios de Lengua experimentarían métodos para averiguar los niveles, métodos que podían ir desde redacciones, comentarios, hasta exposiciones orales, lecturas, resúmenes, etcétera. Tras estos ejercicios se haría una primera agrupación de alumnos según niveles y comenzaría el trabajo. Al principio se podrían esperar trasvases de unos grupos a otros, ya que el primer «diagnóstico» pudo resultar erróneo, luego los niveles se estabilizarían.

Al finalizar el curso no sería preciso ni siquiera dar una nota, bastaría dar el nivel alcanzado por cada alumno.

¿Cómo proceder en cada uno de los niveles? La metodología sería igual para todos, aumentando progresivamente la dificultad y complejidad del trabajo. Sin olvidar los logros de la gramática, pero incidiendo casi exclusivamente en la morfosintaxis, la mayor parte del trabajo se centraría en el estudio de la lengua que el alumno oye, habla, escribe y lee. Por ello casi todas las clases se dedicarían a redacciones, que serían comentadas en común; exposiciones orales de las que se tomarían notas y criticarían defectos; lecturas en voz alta; recogida y estudio de textos (orales y escritos) coloquiales, vulgares, científicos, etcétera. En definitiva, manejo constante de la lengua.

Acabado el Bachillerato, en la Universidad se dedicarían al menos dos horas semanales en todos los cursos al estudio de la lengua (14).

Estas simples guías de trabajo se irían mejorando, perfeccionando a medida que se pusieran en práctica y pueden suponer una modestísima sugerencia a quienes en el futuro programen la enseñanza de la lengua, porque, con Pedro Salinas pensamos que «hablar es comprender y comprenderse, es construirse a sí mismo y construir el mundo. A medida que se desenvuelve este razonamiento y se advierte esa fuerza extraordinaria del lenguaje en modelar nuestra misma persona, en formarnos, *se aprecia la enorme responsabilidad de una sociedad humana que deja al individuo en estado de incultura lingüística*» (15).

(14) «Estamos muy lejos de posturas abiertas —dice F. Marcos Marín— como, entre otras muchas, la del Instituto Tecnológico de Massachusetts (...), en cuyas aulas los alumnos de los más avanzados cursos de tecnología han de compartir las horas dedicadas al puro estudio científico con otras horas destinadas a comentario de textos, lectura dirigida, estudio de la lengua, en suma. La sociedad más industrializada ha comprendido que para que un científico sea creador de ciencia ha de poseer suficientes recursos expresivos para exponer claramente sus ideas y que la adquisición de estos recursos sólo se consigue con el estudio de la lengua», en *Lingüística y lengua española*. Ed. Cincel, Madrid, 1975, pág. 312.

(15) «Aprecio y defensa del lenguaje» en *La responsabilidad del escritor y otros ensayos*. Seix-Barral, Barcelona, 3.ª ed., 1970, pág. 25.

(12) BOE, 17 de marzo de 1978, pág. 6.447.

(13) *La maravillosa historia del lenguaje*, Madrid, 1956, pág. 154.

BARRERAS ESCOLARES DEL DESARROLLO INFANTIL



conozca los problemas de sus hijos ó alumnos

Los niños tienen su mundo. Un mundo en el que los adultos apenas penetramos. Pero ¿por qué sucede esto? Unas veces por comodidad, otras por falta de formación y otras, las más, por falta de información.

Esas lagunas pueden ser cubiertas. Los padres y educadores pueden conocer los problemas de sus hijos o alumnos y cómo llegar a solucionarlos.

Veinte temas, contenidos en cinco cassettes, le informarán de los problemas referentes al desarrollo infantil y sus limitaciones, tanto físicas como mentales. Los temas son los siguientes:

- 1.- Los trastornos infantiles del habla. La tartamudez. Los niños con dificultad para leer y escribir (Las Dislexias). La falta de atención escolar. Los problemas de la adaptación escolar.
- 2.- Los trastornos infantiles del habla. Los niños con pronunciación defectuosa. La escolaridad en los niños con defectos intelectuales. La inteligencia defectuosa. Los temores en el niño.
- 3.- Salud física y rendimiento escolar. Trastornos sensoriales y escolaridad.
- 4.- Problemas infantiles y educación especial. El niño epiléptico.
- 5.- Los niños superdotados. Las dificultades en el aprendizaje. El niño zurdo. Personalidad y futuro profesional.
- 5.- La escolaridad y los nuevos medios de enseñanza. Los internados infantiles. Factores socio-económicos y desarrollo infantil. Influencias genéticas en el niño.

Precio de la obra: 1.000 Ptas.

**Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio
de Educación y Ciencia**



Venta en:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.