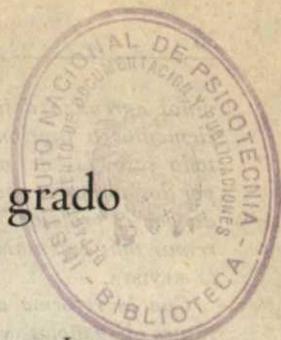


La enseñanza de la Lengua y las pruebas de grado



Los planes de estudio, por sí mismos, jamás han sido suficientes para mejorar la enseñanza; la imperiosa necesidad de aprobar los exámenes los suele desvirtuar de raíz, aunque su elaboración sea cuidadosa y aunque se acompañen de orientaciones metodológicas. De aquí que el problema de la estructura racional de los exámenes pase forzosamente a primer término.

El antiguo examen de Estado dió nacimiento a recetas cuidadosamente elaboradas (claramente por algunos Centros y disimuladamente por otros), con el fin de poner a los examinandos en condiciones de contestar a las preguntas muy concretas y exclusivamente memorísticas que los tribunales, forzados por la mecánica convencional del examen, habían de formular. Los resultados del sistema son conocidos, pues trascendieron ampliamente a la opinión pública. Fué preciso que la enfermedad llegara al colapso para que se planteara radicalmente la necesidad de una reforma. La Ley de Enseñanza Media de 1953 abrió el camino, dividiendo el antiguo examen multitudinario en dos pruebas escalonadas y parciales. Tras algunos tanteos se ha impuesto el criterio consciente: una organización del sistema de exámenes que ahuyente en lo posible el azar y el miedo, y que repercuta sobre la enseñanza, obligándola a convertirse en un proceso de formación y no en un adiestramiento artificioso.

Varias experiencias, tanto positivas como negativas, han contribuído a este esperanzador objetivo docente. En primer lugar, la experiencia negativa de los últimos exámenes, ajustados a cuestionarios de 400 temas, de los que tan sólo 160 fueron exigidos. La vieja y rutinaria preparación memorística se agravó con la facilidad que supuso el conocimiento previo de los temas. Por otra parte, esta experiencia negativa fué sufrida, al menos en la reválida elemental, por el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Media, procedentes todos de los escalafones de los Institutos, y con el estímulo—que su reciente creación hace más vivo—de perfeccionar su campo de actividad. En tercer lugar, el Ministerio ha podido beneficiarse con las orientaciones de los catedráticos de Lengua y Literatura de Enseñanza Media, elaboradas a través de cinco reuniones sucesivas, en Madrid, Pamplona, Santander y Sevilla.

Centrémonos ahora en este último punto. En ningún momento se les ocultó a los catedráticos de Lengua y Literatura que el éxito de sus trabajos dependía por completo de la manera como se llevaran a cabo los exámenes en las pruebas de grado. Las Instrucciones, a punto de aparecer, son innovadoras en lo que respecta a los exámenes de Lengua. Aparte del ejercicio de redacción o de composición, ya conocido y consagrado, se introduce el comentario y explicación de textos. Sobre la práctica de este comentario ilustran las "hojas de orientación", oportuna-

mente enviadas a todos los Centros. Las respuestas hasta ahora recibidas permiten afirmarse en la creencia de que al fin se ha encontrado un camino satisfactorio.

Enfrentados, por ejemplo, con un romance, los alumnos deberán realizar un análisis ortográfico, de léxico, gramatical, métrico, y dar alguna noticia literaria del género. En torno al texto, pues, se organiza el examen, de tal modo que quedarán excluidas rigurosamente las preguntas de historia de la Literatura no vinculadas de modo directo al esclarecimiento del texto en sí mismo.

En el próximo mes de mayo, como fruto de las reuniones antes aludidas, publicará el Ministerio una Guía didáctica. Esta Guía respeta en su totalidad los cuestionarios, pero explica cómo su contenido material se ha de transmitir al alumno precisamente por la vía de la lectura reflexiva. Estudiar la lengua y la literatura españolas obliga a tomar contacto directo con esa realidad, sin dejar que entre ella y el alumno se interpongan las abstracciones de segundo grado que son los manuales al uso. Conocer unos datos cronológicos y unos títulos de obras de Lope de Vega es una información que está en el mismo orden que otras noticias semejantes sobre Schiller; otro dato más podría ser el de sus nacionalidades respectivas. Por el contrario, la lectura de una sola obra de Lope supone una comunicación inmediata con una realidad expresiva y estética, que de alguna manera enriquece la personalidad; enriquecimiento que no puede jamás procurar el simple dato que es la biografía del autor y el recuento de los títulos de sus obras. De esta manera, sin abandonar nunca los textos, surgen los estudios gramaticales al compás del análisis, y el vocabulario se va adquiriendo también poco a poco, cuidando de no anticipar los términos abstractos, que empobrecen el lenguaje, en cuanto facilitan la expresión genérica.

La Guía Didáctica de la Lengua y Literatura orienta, bajo esta nueva luz, la Explicación de Textos, lo que debe ser la Historia de la Literatura y la Composición Literaria, en la que los temas, que se ofrecen como ejemplificación, van desarrollándose gradualmente a lo largo del Bachillerato.

Se ha creído conveniente completar la utilidad pedagógica de esta publicación añadiéndole un apéndice sobre calificación de faltas ortográficas y un estudio sobre las "Bibliotequillas de Curso", que constituye una selección bibliográfica asequible. Por otra parte, como los últimos años escolares coinciden con los del Bachillerato elemental, en un segundo apéndice se publican los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria correspondientes a los períodos de Perfeccionamiento e Iniciación Profesional, que suministran una excelente orientación respecto a la práctica del método activo en la enseñanza de la Lengua. "No se trata, por ejemplo, en gramática de que los



niños aprendan definiciones previas al análisis de los elementos o funciones correspondientes, sino que, en todo caso, las definiciones podrán ser "descubiertas" por los alumnos mediante un razonamiento conducido por el profesor." Sobre todos estos apéndices trataremos más extensamente en los próximos números de la REVISTA.

Con la reforma de las pruebas de Lengua y Literatura Españolas y su repercusión en la didáctica

se ha iniciado un avance importante, tal vez el primer avance real en el aspecto metodológico, en favor de la Enseñanza Media. La fórmula parece aplicable a las restantes disciplinas. No se trata ya sino del estudio concreto de los problemas internos a cada una de ellas.

La meta—difícil, pero posible—es organizar un examen que no tare los métodos, ni coarte al profesor, ni atemorice absurdamente a los alumnos.

temas propuestos

Tres notas sobre "Vocabulario básico y pruebas de grado"

Nuestro "tema propuesto" del último número (Vocabulario básico y pruebas de grado) ha suscitado, como esperábamos, una interesante correspondencia. Razones de espacio, y en especial el deseo de dar cabida a cuantas consultas se nos dirijan, nos obligan a entresacar de cada carta el párrafo o pasaje que aborda más directamente cada problema (1).

1. ¿OTRA MODALIDAD DE EXAMEN? ¿CUÁNDO VAMOS A SABER A QUÉ ATENERNOS? ¿POR QUÉ NO SE PUBLICAN LOS CUESTIONARIOS DE LENGUAS MODERNAS, SIN ACUDIR A INNOVACIONES EXTRANJERIZANTES?

Debemos señalar, ante todo, que la REVISTA no pretende implantar sistemas de examen ni tiene autoridad para ello. La sección de "Temas propuestos" es tan sólo una encuesta permanentemente abierta que aspira a reunir y contrastar opiniones en torno a muy concretos puntos.

Por razón de su naturaleza, no es de extrañar que muchas de las cuestiones que tienen que ver con las lenguas modernas tengan sabor de "innovaciones extranjerizantes". Pero, en este caso particular, los objetivos que se definen son sumamente modestos, y al procedimiento actual de examen no se le hace objeción alguna.

2. ¿EXISTE ALGÚN RECUESTO DE PALABRAS INGLÉSAS APARTE DEL DE THORNDIKE? TENGO ENTENDIDO QUE NO HAY UNANIMIDAD SOBRE EL ORDEN DE FRECUENCIA.

a) Nuestro comunicante nos hace dos consultas. A la primera, respondemos afirmativamente. En el trabajo de CHARLES C. FRIES y A. AILEEN TRAVER (English

Word Lists. A Study of their Adaptabilities for Instruction. Ann Arbor, Michigan, 1950) puede hallar una abundante bibliografía de artículos relacionados con el tema. Siete de estas selecciones de vocabulario reciben allí comentario especial, a saber: el Basic English, de OGDEN; el Definition Vocabulary, de M. WEST; el I. R. E. T. Standard English Vocabulary, de PALMER y HORNBY; la General Service List del Interim Report in Vocabulary Selection, de FAUCETT, PALMER, THORNDIKE y WEST; 1534 Words with Values 1 to 34, de FAUCETT y MAKI; el Little English, de AIKEN (ochocientas palabras), y el Teacher's Wordbook, de THORNDIKE.

b) Es verdad que no existe unanimidad absoluta en cuanto al orden de frecuencias de las palabras registradas en estas listas. Tomando como base el primer millar de palabras enumeradas por THORNDIKE, vemos que el Basic English (ochocientas cincuenta) contiene sólo un 50 por 100, en parte por la natural limitación del vocabulario; pero el Little English incluye ya un 60 por 100; la lista de WEST (mil ciento treinta y cuatro palabras) cuenta con un 85 por 100 y, dentro de las mil quinientas treinta y cuatro palabras seleccionadas por FAUCETT y MAKI, se da un 97,8 por 100 de las mil palabras más frecuentes de THORNDIKE. Finalmente, entre las dos mil cincuenta palabras de la llamada General Service List, el 98,4 por 100 pertenecen al primer millar citado. Como se ve, si eliminamos el Basic English y el Little English—que, por ser dos lenguas básicas artificiales, se hallan condicionados por necesidades expresión concisa—, la adopción de cualquiera de las otras listas no entraña otro riesgo que manejar un 15 por 100 de voces que en un determinado recuento o selección aparecen en un distinto lugar de frecuencia; pero que, en definitiva, son voces frecuentes.

3. ¿NO SERÍA MEJOR QUE, ANTES DE ESCALONAR EL VOCABULARIO INGLÉS, NOS OCUPÁRAMOS DE PONER UN POCO DE ORDEN EN EL USO DEL ESPAÑOL? LOS TEXTOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA O DE LOS PRIMEROS CURSOS DEL BACHILLERATO NO PARECEN TENER EN CUENTA LAS LIMITACIONES DE LOS LECTORES A QUIENES VAN DESTINADOS, O BIEN LOS AUTORES TIENEN UNA IDEA MUY OPTIMISTA DE LA CAPACIDAD DE ASIMILACIÓN INFANTIL.

Evidentemente hay libros españoles de texto que deberían tener más en cuenta la edad y facultades del público a que se destinan. Este fenómeno no ocurre tan sólo en España, aunque es posible que aquí revista especial gravedad; ni tampoco es característico de los libros de texto, pues se puede observar en mu-

(1) Al recoger y comentar las réplicas que susciten los "temas propuestos" transcribiremos con rigurosa literalidad el texto, pero reduciéndonos a la parte esencial. A partir del próximo número indicaremos el nombre de nuestro comunicante, siempre que nos autorice a ello expresamente.