

# Didáctica de la Lengua en España: panorama histórico

Arturo Medina

Hace ya bastantes años -1960- yo publicaba en el desaparecido CEDODEP un trabajo de investigación acerca del estado en el que en aquella época se hallaban en nuestro país los estudios didáctico-lingüísticos (1). Este trabajo es hoy inencontrable. Por ello y por entender que no ha perdido su vigencia y porque, además, se adecuaba en gran parte a la intencionalidad de esta ponencia, me van a permitir que en mucha medida me atenga a lo que entonces decía. Mis conclusiones fueron desalentadoras. Con algunas honrosas excepciones, que más adelante iré reseñando, apenas nada ofrecía la Didáctica de la Lengua en España. No podemos olvidar, aunque esto no justifique la carencia, que nuestros escasísimos didactas del idioma siguieron los preceptos de los doctrinarios europeos, y que éstos, hasta la revolución didáctica de Ratke y Comenio, en el siglo XVII, se cuidan de la materia a exponer y poco o nada de las pautas metodológicas a utilizar. Mas es igualmente cierto que, mientras en otros países van apareciendo, especialmente a partir del siglo XVIII, los grandes pedagogos preocupados por la forma de enseñar las lenguas maternas, en España durante ese siglo y gran parte del siglo XIX se continúa, en sustancia y modos educativos, en la rutina de los siglos precedentes. Únicamente a finales de la pasada centuria empiezan a surgir voces que consideran al niño español y a la escuela española, no como abstracciones fijadas por un baremo común europeo, sino como realidades *per se* a las que hay que adaptarse y con las que hay que actuar. Es desde entonces cuando se puede hablar de los primeros bosquejos en España de una consecuente didáctica del idioma.

La primera noticia que poseemos de inquietud por el idioma vernáculo la encontramos en el mallorquín Raimundo Lulio, que aconsejaría, nada menos que en el siglo XIII, el empleo de la lengua materna antes que el estudio del latín (2). Penetrante anticipación a lo que los renacentistas, casi doscientos años después, volverían a repetir. Claro es que aquella recomendación, en un siglo de rigor escolasticista y de ausencia de criterios fijos para la enseñanza de las lenguas vulgares, no tuvo ninguna práctica efectividad y hubo de quedar necesariamente inoperante.

Ya en el Renacimiento, al exaltarse -aparente paradoja- las lenguas clásicas junto al cultivo de los idiomas nacionales, Nebrija crea con su *Arte de la Lengua Castellana* (1492) el primer instrumento ordenancista para el manejo de un idioma vulgar. Lo hace, como era obligado, a la luz de concepciones logicistas, sometiendo a normas la lengua de Castilla, asimilando las categorías gramaticales a las lógicas aristotélicas. Nebrija trasplanta al castellano lo que era privativo para el conocimiento del latín y del griego; esto es, la enseñanza del idioma no tenía más vehículo que una gramática inflexiblemente normativa (3). De nada sirvieron las advertencias de espíritus críticos -Pedro Simón Abril, Luis Vives- (4), que en plena influencia nebricense claman contra caminos equivocados. La autoridad gramatical de Nebrija, por una parte, y el peso de una tradición de siglos, por otra, que arrancaba de Grecia con el refrendo que suponía el magisterio intocable de las concepciones categoriales de Aristóteles y que había enseñoreado los ambientes escolares y universitarios de la Edad Media, no permitían desechar de una metodología concorde con la verdad del educando todos unos modos educativos que venían sancionados, en la teoría y en la práctica, desde la misma antigüedad clásica.

El siglo XVIII, siglo de canon y de módulos, no hace sino afianzar la idea de una gramática logicista, sincrónica, de autoridad y normativa. Así cuando se determina como postulado básico que «Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente», se está declarando implícitamente una didáctica del idioma apartada de un *saber verbal* que ha de adquirirse previamente con el ejercicio. Hay que deducir, por tanto y según tal definición, que sólo podremos aprender correctamente una lengua si sabemos la gramática de esa lengua. De esta manera se debió estimar, porque la letanía de definiciones, reglas y excepciones, encuadradas en patrones inamovibles, ha sido en nuestras escuelas e institutos lo que se ponía en manos del alumno para que éste, como único medio, adquiriese su idioma, que era visto -o intentaba ser visto- como una abstracción que no le pertenecía, y no como una vivencia anteriormente creada por su mente, sobre la que podría, una vez objetivada, operar y asimilar.

Sería el siglo XIX, con la aparición de la Lingüística como ciencia, alterando en el estudio del lenguaje la jerarquía de los valores que hasta aquí habían tenido pleno valimiento, el que marcaría, con las aportaciones del siglo actual, los rumbos de una nueva metodología científica del idioma (5). Hasta ese momento el tratamiento que se da al lenguaje buscando sólo la coincidencia entre oración y juicio, o, lo que es lo mismo, entre lengua y función intelectual, frenó el desarrollo de un análisis más amplio y objetivo del lenguaje. Hubieron de llegar los trabajos de Rask (1818), Grimm (1819), Bopp (1833-1852), Diez (1836-1838), Curtius (1852), Schleicher (1863)... y toda una formidable secuela de seguidores para que, comparando las lenguas en sus semejanzas y diferencias o estudiándolas como una evolución histórica de fenómenos, se preparase una gramática de diacrónica modalidad. En una relativa oposición a todos ellos, los neogramáticos (hacia 1870) y sus investigaciones sobre la naturaleza de los procesos fonéticos daban entrada a la consideración de la palabra como signo sonoro, o lo que venía a ser un desplazamiento del interés por el lenguaje escrito, que es lo que hasta ahora había primado, hacia el lenguaje hablado. El sonido, y no la letra, será desde los neogramáticos el centro de atención de los analistas de la lengua.

Sin embargo, toda esta formidable labor investigadora -comparatistas, historicistas, neogramáticos- no incidió sustancialmente en la enseñanza de la lengua. Ha sido en el siglo XX cuando se fundamenta la actual didáctica del idioma, que discurrirá por la corriente activista -Dewey en EE.UU. y Claparède y Ferrière en Europa-, guiada por las concepciones de la psicología voluntarista de Wundt y, en menor grado, por la ideología sociológica de Natorp. Una fundamentación que se afianza en las teorías de Brunot (6), Bühler (7) y, sobre todo, de Saussure y sus continuadores, con su distinción entre *lengua* y *habla* y la doble división metodológica del lenguaje: «o como un estado de fenómenos simultáneos (*sincrónico*), o como una evolución de fenómenos sucesivos (*diacrónico*) (8).

¿Hasta qué punto es posible rastrear en nuestros didactas los ecos de estas investigaciones lingüísticas, psicológicas, pedagógicas...? La primera síntesis, al menos en el campo de la psicología, apareció en 1889 con enfoque imparcial y abierto en el libro de José de Caso *La enseñanza del idioma* (9). Coincidente con la Institución Libre de Enseñanza, a la que pertenecía, traslada a sus ideas sobre la enseñanza del idioma el positivismo superado y la rebelde actitud de aquel Organismo. Al repudiar bárbaros métodos, Caso es un receptor sensible y admirable, cuya formación filosófica le permitió considerar al idioma con nuevas perspectivas, que, si bien en otros países habían producido óptimos frutos, en España representaban una audaz innovación, vivificante y estimuladora. Se percata claramente de que la Lógica no se podía reputar como el soporte cardinal de la Gramática, que la Psicología imponía también sus principios, y que fermentaban ya en Europa otras sendas metodológicas con el activismo como bandera (10). Así no nos puede extrañar que estatuya, como premisas de todas sus páginas, que «la enseñanza del idioma debe tener por base la práctica, debe fundarse en un sistema de ejercicios que adiestren al que aprende en el uso de la lengua. ¿Y la teoría? La teoría nace de la reflexión sobre ese uso y en él tiene su destino inmediato, puesto que a dirigirlo se consagra. Surgirá, pues, al paso con la práctica misma, y llegarán en cada momento hasta donde lo consienta la experiencia anterior del alumno en el conocimiento y manejo del idioma». Palabras reveladoras y con las que José de Caso irrumpe, con muchos años de antelación, entre los que en España pregonarían el uso del idioma antes que el entendimiento científico del mismo. Al darse cuenta del paralelismo entre el pensamiento y la expresión exige que se acostumbre a los niños a pensar, para que puedan después exponer con corrección sus propios pensamientos. Con tales postulados no es difícil prever que todo el libro habría de discurrir con atinada fortuna. Véase, sino, cuando establece que la misión de los ejercicios de vocabulario es, al par del enriquecimiento, la precisión de los contornos. O el aprendizaje simultáneo de la lectura y escritura, y aquélla, según método analítico-sintético. O las intuiciones sobre escritura fonética en sus ejercicios de dictado. O el valor de la entonación en la expresión oral, agudo anticipo de lo que formula la actual ortología. O sus recomendaciones en los primeros pasos en las redacciones, de certera modernidad. O el interesantísimo capítulo dedicado a la gramática, verdadero tratado de gramática psicológica.

Notabilísimas apreciaciones que José de Caso, en un estilo muy fin de siglo, ofrecía a los estudiosos. Pero en él se dieron, y en él quedaron. Las aguas seguirían discurriendo por los mismos cauces de siempre. Ni siquiera pudo romper la inercia la autorizada voz de Américo Castro, que en 1922 se alza contra la abulia y los atrasos de los estamentos educacionales de su época (11). Breve ensayo el de Castro, pero valiente, apasionado, flagelando errores y proponiendo enmiendas. Ante el desamparo a que estaban sometidos el niño, el maestro y la escuela de su tiempo, Américo Castro, desde una Universidad que tampoco podía presentarse como modélica, clama contra las aberraciones de una enseñanza del idioma obsoleta, que se hacía a través de un rígido y erróneo gramaticalismo tradicional. «Instruid sobre el lenguaje antes de enseñar gramática» es el título de uno de sus capítulos, esclarecedor estandarte de todo su pensamiento. Sus observaciones sobre narraciones orales, corrección de vulgarismos y rasgos plebeyos de expresión y pronunciación, sus opiniones ante el problema del bilingüismo, tienen tanta validez como si hubiesen sido escritas en nuestros días.

Y como siempre ocurre. En el movimiento pendular de las acciones y reacciones se llegó al extremo opuesto con la subestimación gramatical (12), hasta el punto de conseguir la eliminación de la Gramática en los planes de estudio de la enseñanza secundaria (13). Los argumentos antigramaticalistas -necesarios, por otra parte, por lo que tuvieron de clarificación y contrapeso- no pudieron desterrar, sin embargo, de la enseñanza primaria el privilegio de la gramática dogmática, verbalista y estéril para la edad infantil, que se ha mantenido en nuestras escuelas más acá de la promulgación de los Cuestionarios Nacionales de 1953 como sustancial vía de acceso para la posesión de la lengua, y aunque se haya

presentado disfrazada, o con abundancia de ejercicios, o con exposiciones analíticas que empiezan por las oraciones para desmenuzar luego los elementos componentes de las mismas. Estos procedimientos, que, sin duda, fueron en su momento un notable adelanto (14), viven todavía, como explica A. Maíllo, «dentro de la dirección gramaticalista, que antepone en la escuela primaria el análisis de los hechos lingüísticos a su posesión, enriquecimiento y amplificación. 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» (15).

La Gramática tradicional continuó, por tanto, vigente en el quehacer escolar. Lo que se pretendía era vestirla con nuevos ropajes de ejercicios y exposición y trasladar su estudio sistemático a grados posteriores. Todo esto fue, ciertamente, una conquista. Como lo fue, fuera de nuestras fronteras, el libro de Laura Brackembury, que opinaba en 1908 que, una vez que «el alumno ha alcanzado un cierto grado en la adquisición del uso de la lengua, puede la gramática ser un medio de ayudarle a conseguir el dominio completo; pero es imposible empezar por ahí» (16). Con otras palabras también lo había expresado nuestro José de Caso. La posición era la justa. La Gramática -aunque no fuese la Gramática a la que hoy debemos tender- había de darse, pero en su momento (17).

Después de las argumentaciones de Américo Castro -revulsivo obligado que marcaba directrices urgentes- y a pesar de proceder de una personalidad tan relevante como la suya, no se produce ninguna investigación, ni apenas tentativas de aplicación práctica. Únicamente, que conozcamos, Angel Llorca, en unos guiones de lecciones, un tanto minuciosos y reiterativos, se atiene a los principios de la escuela activa para la enseñanza de la lengua. Sin razones justificativas de la metodología que emplea en unos guiones sin graduación, el libro de Llorca significa, no obstante, y desde el lado práctico, un esfuerzo digno de atención (18).

Este activismo, todavía incipiente entre nosotros, inspira las publicaciones, allá por los años treinta, de una serie de pedagogos que luchan contra el obscurantismo de una metodología afincada en arcaicas recetas. Fueron una especie de «formularios pedagógicos», ejercicios de lenguaje, a los que faltó una coordinación doctrinal, ya que interpretaron la enseñanza de la lengua desde unilaterales puntos de vista (19).

En cambio, claramente teorizadores y con visión global de la didáctica de la lengua son, por igual tiempo, Torner y Carrasco, ambos admiradores de Américo Castro y ambos profesores de Escuelas Normales, que vivían entonces los años tan cargados de intención didáctica del Plan Profesional. Florentino M. Torner señaló, para explicar la deficitaria o mala enseñanza del idioma, los defectos de la Universidad española, especialmente en lo referido a la falta de colaboración y el despegue de la pedagogía. Se detiene en una serie de conocimientos esenciales -psicología del lenguaje, funciones del mismo, psicología infantil, etc.-, que él los estima como soporte y explicación de cualquier libro moderno y autorizado de metodología del idioma (20).

Más en el terreno de lo didáctico está Eduardo Carrasco Gallego, que puso precisamente al frente de su libro (21) dos párrafos bien significativos del trabajo de Américo Castro: «La enseñanza del idioma en la escuela primaria condiciona todos los demás trabajos que han de realizarse en aquella... Será insuficiente cualquier encarecimiento que se haga sobre la trascendencia que tiene enseñar bien o mal el idioma en la escuela». Buen pórtico para una empresa de esta monta, la más importante que se realizaba en España desde los días de José de Caso. Metodología de base psicológica, que, si bien puede parecer algo difusa por la gran cantidad de fuentes que utiliza, es obra muy valiosa por su seria labor de acopio y por el encuadre global de primordiales cuestiones de la didáctica del lenguaje. Ya fue un mérito reunir en un solo libro -cuyos límites están precisados por lo que el propio autor declara: «un mero trabajo de clase, realizado por, para y con los alumnos»- una temática tan varia como la génesis y evolución del lenguaje del niño, la ortofonía y los defectos de la expresión oral, la ortografía, los métodos de aprendizaje de lecto-escritura, la composición, los libros en la escuela y sus exigencias, el folklore, etc., por indicar únicamente los más representativos. Y sin ocultar tampoco las páginas dedicadas a la «comprobación de la trayectoria evolutiva del niño y de la del trabajo escolar en lo que se refiere al lenguaje», con una selección de tests de Filho, Descoeurdes, Monastir, Schuler, Claparède, Decroly, et. Para Carrasco el lenguaje es producto social -Saussure, Delacroix-, a la vez que expresión estética -Croce-, y el fin de su enseñanza es la sinceridad -Lombardo Radice-. Magnífica tríada que sella y gobierna el espíritu de todo el volumen. Equidistante entre «la mera exposición teórica y la minuciosidad detallista», es, por encima de todo, un libro objetivo, divulgador de teorías y de métodos puesto al servicio de los iniciados.

Dos años más tarde, y en plena guerra civil, apareció *La enseñanza del lenguaje* de Tirado Benedi (22), más en la línea de lo teórico que el libro de Carrasco. Influida visiblemente por Lombardo Radice, es una exposición de métodos y de teorías, entre las que cabría destacar las alusivas a la escritura. Denso de citas -muy al día en su tiempo-, profesa su adscripción a los patrones de la escuela activa y decrolyana. Los dos principios básicos por los que se guía son «el de las leyes propias de la materia de estudio, y el de la acomodación o adaptación a la materia del niño». En definitiva, lo que la metodología pedagógica venía formulando desde el siglo XIX, con Claparede y Dewey como voces más caracterizadas.

Después de nuestra guerra tales certezas -en la praxis, Llorca, García Arroyo, Doreste, Martí Alpera..., y en lo especulativo, -Torner, Carrasco, Tirado- quedan sin vigencia por imposible proyección. La atonía universitaria de la época en estas cuestiones -y en otras- descarta de su paupérrima actividad cualquier intento, no ya de renovación, sino de potenciar

u ordenar lo que mal que bien se venía practicando en algunos niveles de la enseñanza. El artículo de Dámaso Alonso en 1941 (23) fue, sin más, una voz en el desierto. Los programas de nuestra materia en los estamentos medio y primario transcurrían por las sendas de la repetición y el adocenamiento. Las Escuelas Normales, de las que en teoría debería nacer todo empeño de reforma, caen con sus sectarios Planes de Estudio -entre otras causas- en completo descrédito y abatimiento. De aquella incitante *Metodología de la Lengua y la Literatura* del Plan de 1931, suprimido de raíz con la contienda, se pasa de nuevo a la Gramática normativa como única alternativa de encararse con el lenguaje. Tal acontece con los Planes de 1940 -en éste, ni siquiera esa Gramática. Ninguna-, de 1942 y de 1945, en los que la Lengua Española, junto a las asignaturas fundamentales, navega perdida en el farrago de la caligrafía, las enseñanzas patrióticas, la religión, la metodología catequística y los recreos dirigidos. Tampoco se mejora nada en el siguiente plan, el de 1950, que había de subsistir nada menos que veintidós interminables años. De inspiración manjoniana, el maestro había de ser, por encima de todo, «un ministro de la verdad, que es vida en Dios y a los maestros viene». El cuestionario de Lengua ignora totalmente la renovación lingüística, considera a la lengua como un mero acto cultural, se aferra a las concepciones lógicas de una Gramática ya superada y expone las partes del discurso sólo a través de criterios semánticos. Plan raquítrico, en el que no nos extraña que en su prueba de reválida se exigiesen cuatro temas de lengua frente a veinticinco de religión (24).

Estos planes ignoraron en absoluto el luminoso artículo de Dámaso Alonso, que, aunque se refería a los estamentos superiores de la enseñanza, ostentaba, sin embargo, ideas cruciales para la sistematización de una sólida didáctica del idioma. Respetando los progresos que implicó el positivismo metodológico del siglo XIX, Dámaso Alonso preconiza la utilización de los métodos experimentales, imprescindibles para surcar este mar sin orillas que es el fenómeno total del lenguaje. Aconseja el cultivo de la geografía lingüística, la formación fonética del profesorado, el conocimiento de la caracteriología del español y de sus dialectos, el estudio de la gramática descriptiva -aun reconociendo sus limitaciones-, el justiprecio de la estilística, la confluencia de la lengua y la literatura en la enseñanza. Y escalonamiento de todas éstas, desde la de la escuela a la universitaria -Investigación, Universidad, Enseñanza Media, Enseñanza Primaria. «El complejo fenómeno que es el lenguaje ha de ser presentado complejamente al estudiante, como ofreciéndole en rápida sucesión las más variadas perspectivas».

Ya para círculos primarios es de justicia recordar los esfuerzos de Adolfo Maíllo -a nuestro parecer indebidamente olvidado- en pro de una racional enseñanza del idioma (25). Maíllo, sin negar la raíz psíquica, creadora, del individuo en su propia *habla*, se inclina, frente a la posición extrema e idealista de Vossler, por la concepción del lenguaje como *producto*. En realidad, es una posición ecléctica con evidente preferencia por la Escuela Ginebrina. Si el idioma es, por encima de las irrupciones creadoras de los hablantes, un producto engendrado por un pueblo, la enseñanza del idioma ha de basarse en el estudio de ese *objeto* que es la lengua, para que el niño lo «vea» primero y lo «incorpore» luego, ya asimilado, a su misma habla. Ahora bien -y aquí está, creemos, el punto central de las teorías del pedagogo español-, al no rechazar la aportación del individuo, plantea toda una explicación psíquico-sociológica para una didáctica de la lengua, en la que, partiendo de sus propias vivencias, el educando pueda «contemplar», fuera de él, situaciones expresivas -intencionadamente provocadas- de su vida interior, para trabajar sobre ellas, apropiárselas ya elaboradas, y recrearlas, por último, en la misma mente del hablante. Sería como un ir y volver de la palabra, que pasaría por tres fases sucesivas: proyección externa de una operación mental, objetivación y análisis, y regresión perceptiva y asimilación. De clara actitud antigramaticalista de una gramática designativa para la enseñanza de la lengua, Maíllo no desecha, sin embargo, la ayuda que pueda prestar la lógica al estudio gramatical. Naturalmente que no se refiere a la lógica deductiva de la antigüedad grecolatina, sino a una lógica que tiene su asiento en los esquemas mentales del niño. El niño tiene «su» lógica y todo acercamiento educativo a él ha de pasar por una adecuación a su psicología y a la realidad de su lenguaje.

Inspirados en las ideas de Maíllo se redactaron las Normas y Cuestionarios de la Lengua Española para la Enseñanza Primaria de 1953, conducentes a «suministrar al niño experiencias idiomáticas, necesidades de expresión, vocabulario amplio, modelos de bien decir que enriquezcan y den variedad a sus contenidos de conciencia». Dejando al margen las dificultades de aplicación, y hasta el valor de su propia bondad (26), lo que nos interesa ahora es asegurar que estos Cuestionarios crearon, por lo menos, un clima de sorpresa -la sorpresa, que es uno de los móviles suscitadores del impulso- en la mayoría de los docentes primarios españoles. Los maestros supieron, a la luz de tales Cuestionarios, que para la enseñanza del idioma existían otras tácticas bien distintas a las añejas -lectura, escritura y gramática- que ellos aprendieron y utilizaban. Que los aplicasen o no es cuestión ajena a los novedosos planteamientos didácticos (27).

En las tres últimas décadas no es posible encontrar en la bibliografía española de Didáctica de la Lengua una obra convincente -al modo de las de Caso o Carrasco-, en la que un único autor aborde con independencia la ancha problemática de esta materia. Sólo se editarán libros con intervenciones de autores varios que, por la heterogeneidad de sus procedencias y planteamientos, dan lugar a obras misceláneas, que si aprovechables por los trabajos particulares en sí, no lo son tanto en cuanto no responden a la cohesión que a tal Didáctica imprimiría la formulación que hubiese llevado a cabo una sola autoridad. Tal es el caso de *Lengua y Enseñanza. Perspectivas* (28), que, más que un cuerpo armónico de doctrina, es una incitación, desde ángulos distintos, para futuras reflexiones sobre la enseñanza de la lengua. Son colaboraciones breves simplemente especulativas que pretendieron «sembrar inquietudes y aportar sugerencias» a cuantos se dedicaban a la didáctica del lenguaje. No pidamos más a este compendio de cuestiones didácticas, pero valió la pena su publicación por

el hecho de que fue una toma de conciencia acerca de la significación e importancia de una materia un mucho entre nosotros depreciada. La solvencia de los colaboradores -Dámaso Alonso, Muñoz Cortés, Alarcos, Fernández Ramírez, Emilio Lorenzo, Lázaro Carreter, García Hoz, Fernández Huerta, Villarejo, García de Diego, Entrambasaguas, etc.- y los temas abordados -aun echando en falta algunos ausentes o apenas tocados-, subrayan nuestro aserto.

Mucha menos entidad ofrecen dos publicaciones casi simultáneas, *Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas* (29) y *El lenguaje en la escuela* (30). La primera, de muy limitados contenidos, y la segunda, bastante desigual, recoge las conferencias pronunciadas en Burgos en su Semana Pedagógica de 1966. En una de ellas yo apuntaba las dificultades y responsabilidades en que se halla incurso el enseñante de Lengua, centrando las dificultades en la complejidad de la materia a enseñar, la realidad específica del educando, los ambientes lingüísticamente no apropiados y la falta de orientación metodológica del profesorado, obstáculo éste todavía de hiriente actualidad.

De los años setenta sólo poseemos una obra colectiva, *Didáctica de la Lengua en la E.G.B.* (31). Tres Inspectores Técnicos de Enseñanza Primaria y un Catedrático de Escuela Universitaria, echando de menos la presencia de un manual idóneo para los estudiantes de magisterio, reúnen en este volumen sus experiencias y conocimientos sobre lenguaje oral, comprensión lectora, expresión escrita y gramática. La acogida que el libro tuvo, incorporando nuevas corrientes didácticas y actualizando técnicas de enseñanza, demostraban que se había puesto en manos de los futuros educadores una publicación muy estimable. En ella se ponían de manifiesto la importancia suma de las actividades lingüísticas -entendidas éstas fundamentalmente como comunicación-, el valor de los ejercicios orales, de las conversaciones, de las dramatizaciones, etc., componiendo un sugestivo mosaico de modalidades orales, que habituarán al niño a hablar y a escuchar, como resultado de una plausible pedagogía del silencio reflexivo. En el capítulo dedicado a la lectura se desarrolla un extenso temario: etapas, edad de comienzo del aprendizaje, lo senso-perceptivo en la etapa de iniciación, los métodos, la simultaneidad del aprendizaje de la lecto-escritura enfocada como tópico, los diferentes tipos de lectura, la motivación y estímulos para leer, lectura correctiva y evaluación del rendimiento. En las páginas destinadas a la escritura se someten a consideración su proceso de aprendizaje, la ortografía con sus dificultades, su metodología y evaluación, y la redacción en las fases de su enseñanza, clases de redacciones escolares y evaluación y factores que intervienen. Por último, la gramática es examinada, no en su metodología ni en las dificultades que entraña su aprendizaje, sino en cuanto al tipo de gramática que se ha de impartir en la E.G.B. Ante los avances de la lingüística -recién incorporada entonces la gramática estructural a los ámbitos universitarios-, el autor se inclina por una adaptación cualitativa de la gramática superior y una medida actualización de la gramática tradicional. Defiende el criterio semántico como vía de penetración para la comprensión de determinadas categorías gramaticales. Recomienda para el comienzo del estudio sistemático de la lengua la edad de los doce años, momento en que el escolar empieza a emanciparse -en expresión piagetiana- de las «operaciones concretas». Ello no es óbice para que mucho antes el niño pueda ponerse en contacto con ciertos hechos lingüísticos de modo reflexivo. Se cierra el capítulo con la exposición de una copiosa enumeración de actividades de signo gramatical, ateniéndose a los distintos niveles de la enseñanza básica y de acuerdo con las experiencias llevadas a cabo por el autor en agrupaciones escolares de Madrid.

Ocho publicaciones, en cambio, ven la luz en la década de los ochenta (32). Ocho publicaciones de autores varios en perspectiva totalizadora y, como es lógico, con particulares enjuiciamientos. En la primera de ellas, por orden cronológico, Flavia Velázquez se duele del inmovilismo metodológico de la actual enseñanza del lenguaje, proponiendo nuevas estrategias didácticas, que vienen impuestas por los insoslayables progresos de las ciencias lingüísticas. De título más ambicioso que de contenido es la *Didáctica del lenguaje* de Fernández, Ferreres y Sarramona, que sólo gira alrededor de la lectura, sus métodos y evolución -la parte más extensa-, y la composición escrita. El libro es más bien una recopilación de corrientes y opiniones diversas sobre estas materias. La única aportación original es la estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la composición. Los autores de la *Introducción*, en una obra mucho más completa, abordan muy notablemente, en concepción unitaria aunque parcelada, la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Las directrices y consideraciones metodológicas -bastante menos extensas que los contenidos propiamente lingüísticos y literarios- atañen a la evaluación del habla infantil realizada desde la norma del educador, a la potenciación de la fonética y la fonología a lo largo de la E.G.B. para la consecución de una exacta articulación de sonidos y una armónica modulación de la frase, a los criterios -psicolingüísticos, pedagógicos, lingüísticos y sociológicos- que se han de tener en cuenta para establecer un método racional de aprendizaje lector, a las recomendaciones para evitar los fracasos ortográficos, etc. En Gramática, Battaner insiste en que es de la frase, entendida como oración, de la que hay que arrancar para llevar adelante cualquier reflexión gramatical. De la frase a la palabra y al texto, ambos contemplados como discurso, postulando en razón de todo ello por una posible Gramática Textual en la escuela (33). Limita la aplicación de la Gramática Estructural a nivel escolar. Y repasa el índice de frecuencias que se deben estimar en la morfología flexional para el tratamiento didáctico del vocabulario. Se cierra el libro con el interesante trabajo de Miralles sobre el comentario de textos, tendente a descifrarlo de la manera más presumiblemente objetiva. Una obra, en suma, llena de aciertos.

Aunque las *Orientaciones didácticas* de Barrientos, García y Martínez se centran en alumnos con edades comprendidas entre los doce y dieciséis años, se pueden sacar conclusiones aplicables a la enseñanza de la lengua a todos los niveles. Muy penetrantes son las observaciones sobre probables vías de renovación didáctica. La *Innovación en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura* aglutina las ponencias, comunicaciones y experiencias presentadas en el Simposio de Madrid de 1984. Entre

las ponencias cabe destacar la de Eugenio Coseriu acerca de la enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura. Y entre las comunicaciones, la relativa a los problemas del bilingüismo en España de Ignasi Vila, así como la «Utilización didáctica del cómic en el área de lengua» de Muñoz Olivares y Calero López de Ayala con la serie de posibilidades que ofrece el cómic para el afianzamiento lingüístico, y el «Aprendizaje de la lengua desde los textos» de Myriam Najt y Eduardo Theirs, muy en la línea del aparato epistemológico de Coseriu.

Pensando en una concreta masa de lectores, principalmente en el estudiantado de las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B., se compuso la *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, codirigida por Jaime García Padrino y Arturo Medina. En virtud de ese público destinatario la obra se halla estructurada en cinco bloques temáticos: Epistemología de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Expresión y comprensión orales. El dominio de la escritura. El estudio reflexivo de la lengua. La apreciación estética. Y siguiendo semejante intencionalidad expositiva cada uno de los temas se encuentra subdividido en introducción, desarrollo del tema mediante la explicación de precisos ítemes, conclusión o resumen, actividades prácticas y bibliografía fundamental. Los autores defienden, implícita o explícitamente, la cientificidad de la Didáctica, ya que «elabora, promueve y desarrolla teorías, con las que se alcanzan unos objetivos verificables». Se ha pretendido en la obra explicitar la problemática específica que incumbe a los diferentes aspectos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, y se ha tratado -en la medida de lo posible- de que hubiese unos mínimos referenciales comunes en criterios y planteamientos metodológicos. Creemos que en lo principal esto está conseguido. Como asimismo estimamos que el libro ha venido a llenar en parte el vacío bien ostensible que en esta materia padecen las Escuelas del Magisterio.

Con designio totalmente distinto se ha publicado *Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Arturo Medina*. Con motivo de mi jubilación administrativa, un crecido número de especialistas en didáctica de la Lengua y la Literatura reúnen una serie de excelentes trabajos, distribuidos en tres conjuntos temáticos: La problemática general de los hechos didácticos. El dominio de la estructura de la lengua. La interpretación estética de la misma. Si importante es la palabra -escribe Miguel José Pérez Pérez en el preámbulo-, «importantísimo será su correcto aprendizaje y uso, máxime teniendo en cuenta que el lenguaje es el lugar de interrelación entre lo social y los individual». Y prosigue, recogiendo dos de las constantes de la obra, diciendo «cómo es obligado entender desde los primeros años la afectividad del lenguaje...; cómo, para un desarrollo fecundo del lenguaje, su enseñanza ha de convertirse en una actividad lúdica, en la que el niño se encuentre feliz aprendiendo su propia lengua, sin inhibiciones coercitivas, como si de un juego se tratara». Y hace hincapié, aludiendo al estudio reflexivo de la lengua, en el valor que para esto tiene la lectura «como proceso cognitivo, la imagen gráfica, los modelos de adquisición del propio lenguaje y su correcta valoración». Concluye el Profesor Pérez justipreciando el hecho literario en la formación integral del alumno: «una literatura que incite al niño/adolescente a convertir sus propias vivencias en motivo de expresión de la belleza, y le lleve a la gozosa contemplación de ver su mismísima y juvenil realidad transformada en imaginación artística, gracias al prodigio de su palabra». Registremos, en fin, el libro recién editado por Rialp de una didáctica de la lengua para escolares de diez a trece años y siguiendo las directrices de la educación personalizada de García Hoz.

En igual período de tiempo algún que otro autor aislado da a conocer sus reflexiones sobre esta Didáctica. Además de Manuel Seco Reymundo (34), es preciso recordar al pedagogo catalán J. Galí Herrera, con su *Didáctica del Lenguaje* (35), que es más bien, en su mayor parte, una didáctica de la Gramática, o mejor aún, recomendaciones para un buen aprendizaje gramatical. Galí pone en guardia a los educadores de los peligros de «apartarse en demasía de la gramática clásica» y dejarse llevar, sin la pertinente experimentación, por los avances de la Gramática Estructural. Nombremos asimismo a un grupo de Profesores de Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B. que, urgidos por la puesta en vigor del Plan de Estudios de 1967, compusieron un tanto precipitadamente sus textos. Los cuestionarios y programas a los que tuvieron que atenerse incorporaron unos cuantos temas didácticos, pero tan arbitrariamente ubicados, tan desnudos de pedagógica exactitud, tan entremezclados y variopintos, que los autores se vieron y desearon para escribir textos adecuados e independientes dentro de la sujeción a obligadas prescripciones legales (36).

A los años setenta corresponde un exiguo número de publicaciones. Citemos a José A. Valenzuela Cervera, de exposición metodológica inspirada entre «un ir y venir de la especulación teórica a la práctica docente», y referida especialmente a la expresión escrita (37). Al lingüista Francisco Marcos Marín, preocupado por la necesidad de tratamiento didáctico de la lengua en lectura, ortografía, composición y vocabulario (38). Y a José Romera Castillo, que explaya un «conjunto de propuestas metodológicas» sobre cada uno de los componentes del espectro abarcador de la enseñanza de la Lengua y Literatura, tratando de «armonizar lo teórico con lo práctico», acompañado todo ello de abundantes indicaciones bibliográficas (39). En la vertiente exclusivamente bibliográfica son de destacar las dedicaciones de los Profesores Polo, Criado y Aranda, éste ya de los años ochenta (40). A esta década pertenece también la novedosa aportación -tan remisa España en este sentido- de Alvarez Méndez con su «repertorio de textos referidos al área de Lengua, desde el doble punto de interés lingüístico y didáctico» (41). Los objetivos propuestos están conseguidos con total predominio de autores extranjeros, cosa que, por otra parte, confirma lo que venimos declarando: la parca predisposición de los investigadores españoles a trabajar cualificadamente en la ciencia que nos ocupa. Son textos más en la línea de la exposición teórica que en la de la aplicación práctica, dejando que sea el lector quien deduzca las respuestas pertinentes. En las páginas de las que es autor Alvarez Méndez recomienda al educador posicionarse críticamente frente a teorías y concepciones ajenas, con lo

cual dispondrá de «una base para redefinir los objetivos de la enseñanza y la metodología del trabajo». De este modo el educador se acercará a la problemática didáctica de manera consciente y «conforme a unos principios científicamente fundamentados». Ya en el terreno de la específica metodología gramatical -en este caso en colaboración con Myriam Najt- adopta una prudente postura ante la Gramática Generativa en los ambientes escolares, entendiéndolo, que al no estar contrastada su conveniencia para estos niveles elementales, tal Gramática debe insertarse en las aulas universitarias. En otra publicación y en el mismo año Álvarez Méndez insiste en similares planteamientos, resaltando que el conocimiento de la Lingüística es para el docente un «compromiso irrenunciable» a la hora de enfrentarse, con espíritu crítico, a las nuevas tendencias y escuelas. Ello le lleva, muy acertadamente, a solicitar un cambio de signo en la enseñanza de la Lengua, que ha de ser planteada desde una perspectiva lingüística y con sólida formación didáctica. «De esta visión de conjunto -amplíase surge una didáctica que se precia de científica en el contenido de su aplicación y de pedagógica por la metodología adoptada»(42).

Hasta aquí, obras abarcadoras, o pretendidamente abarcadoras, de todas las coordenadas por las que transcurre la enseñanza de la Lengua. Sería incompleta la historia de nuestra Didáctica si no dejáramos constancia -aunque sea, por razones de espacio y tiempo, una mera reseña- de algunos autores y obras que, en sus visiones parciales, representan aportaciones originales. Ateniéndonos al lenguaje oral, en su ontogénesis, desarrollo, trastornos y educación, es innegable nuestra dependencia respecto a las investigaciones extranjeras. No obstante, se pueden encontrar voces personales. Así Gili Gaya con sus *Estudios de lenguaje infantil*, una especie de gramática de la expresión del niño español (43). Monfort y Juárez con *El niño que habla*, con dos partes bien diferenciadas: evolución del lenguaje infantil y tratamiento didáctico del lenguaje oral en la etapa preescolar. Partiendo del desarrollo del lenguaje en el niño y bajo los supuestos -psicolingüísticos y sociolingüísticos- de que el lenguaje es el instrumento estructurante del pensamiento, de que es a la vez factor estructurante y regulador del comportamiento y de que además es el principal medio de información y cultura, los autores formulan una variada y atrayente masa de ejercicios para la educación del lenguaje oral, entendiéndolo esta educación como estímulo y no como mandato, por lo que los ejercicios elaborados «son ejemplos orientativos de cómo utilizar técnicas progresivas para hacer alcanzar a los niños objetivos y destrezas que, en todo caso, llevan potencialmente dentro de sí» (44). Adscrita al Grupo «Rosa Sensat» de Barcelona, uno de los más fecundos movimientos innovadores en la pedagogía de nuestro país (45), se encuentra María Dolores Renau Imanen y su obra *Los inicios del lenguaje y la comunicación en el niño*. Desde la óptica de la psicología genética de la Escuela de Piaget, intenta aproximar los mecanismos de la adquisición del lenguaje infantil a la consideración del lenguaje como un «sistema privilegiado de relación interpersonal» (46). A tener en cuenta son las investigaciones que ha llevado a cabo la Profesora Carmen Agulló sobre diferentes aspectos del lenguaje infantil (47).

Para las anomalías del habla infantil habríamos de acudir, entre otros, a los libros de Pilar Pascual, Inés Bustos y M<sup>a</sup> Carmen Busto. En el primero (48) Pilar Pascual, con excelente claridad expositiva, explicita detalladas descripciones del aparato fonador y de los órganos de la articulación como paso previo al conocimiento y clasificación de las dislalias, su diagnóstico y tratamiento. De concepción eminentemente práctica para uso de educadores en contacto con niños con trastornos de lenguaje, incluye una programación para los correspondientes tratamientos, según la etiología que se hubiese detectado. La publicación de Inés Bustos (50), en cambio, es un conjunto de ejercicios auditivo-visuales para niños con problemas de oído en busca de una mayor atención auditiva y, consecuentemente, con la finalidad de obtener mejores articulación y fonación. Para la terapia de trastornos más profundos de lenguaje M<sup>a</sup> Carmen Busto (51) aplica los métodos Tardieu y Bobath según las orientaciones que enumera, fruto de sus experiencias llevadas a cabo en el habla de niños con deficiencias cerebrales.

Sobre el vocabulario, niveles, adquisición... hay que recurrir, necesariamente, a las experiencias de García Hoz, sobre todo a su obra ya clásica *Vocabulario usual, común y fundamental* (52), voces extraídas de libros de éxito editorial, de documentos oficiales, de cartas, de conversaciones con alumnos y prensa diaria y elaborados los tres estamentos mencionados según frecuencia de uso y conocimiento. Obra de gran utilidad en su época sirvió para ver la conveniencia de acomodación al lenguaje infantil en los menesteres didácticos y la necesidad de enriquecerlo con nuevas palabras y de precisar los contornos de los ya poseídos. Labor de tipo experimental es la ejecutada en 1978 por un equipo de maestros dirigidos por Marta Mata (53). Tomando como referencia el «vocabulario que decimos corriente», se pasa al vocabulario «disponible», y de aquí a las voces más o menos especializadas. Vocabulario básico, al que se considera como asiento imprescindible para el aprendizaje del propio idioma. Una adaptación de métodos de trabajo en la agrupación de vocablos alrededor de ideas matrices, realizados por componentes de la institución «Rosa Sensat», han sido utilizados en *Brocal* (54) en zonas castellano-hablantes. Los objetivos que se han perseguido han sido precisar, matizar y revisar las palabras que como hablante emplea el niño, y aumentar su caudal léxico en la doble vertiente de la emisión y de la recepción. Se indican igualmente, a vía de sugerencia, un amplio abanico de actividades. Finalidad correctiva ortográfica preside el trabajo de Lorenzo Delgado (55), que parte del principio de que «la palabra es un hecho social y su importancia didáctica vendrá dada por la frecuencia a nivel de usualidad con que sea empleada socialmente». También de intención educativa es la monografía de Barrientos y Martínez Santa María (56) sobre el desarrollo de la competencia léxica y los criterios para trabajar el vocabulario en el comienzo de la escolaridad.

A caballo entre la educación del lenguaje oral y la apreciación literaria se encuentran, como actividades escolares, la narración y la dramatización. Defensores del valor de la narración como ejercicio de primer orden para educar la expresión verbal del alumno, para introducirlo o aproximarle, por la vía lúdica, en el hecho literario, para desarrollar en él su pensamiento crítico y sus comportamientos éticos... son Monserrat del Amo, Martínez Sánchez y Ana Pelegrín. Para Montserrat del Amo (57) el cuento es uno de los incentivos más atrayentes para la animación lectora, y la hora del cuento, la posibilidad del educador de acercar al niño «el misterio de la creación literaria». Martínez Sánchez (58) expone la tentativa de un grupo de profesores por llegar, mediante la narración, a «una dinámica de la lengua que guarde la mayor relación posible con las necesarias experiencias del niño». Utilizando la técnica del texto libre de la Escuela de Freinet, estos educadores trasladan a su propio entorno las experiencias freinetianas. El resultado es una estupenda y deliciosa colección de relatos inventados por niños de quinto y sexto de E.G.B. La incansable descubridora de las más antiguas y entrañables tradiciones orales de nuestro pueblo que es Ana Pelegrín nos hace comulgar en *La aventura de oír* (59) con la emoción de añejas palabras, con el latido de generaciones ya idas, a través de cuentos infantiles guardados y transmitidos en la memoria colectiva. Una selección de estas narraciones enriquece el volumen. No olvida Pelegrín el lado didáctico, y así, aunque sea en esbozo, apunta las líneas metodológicas con las que trabajar tales creaciones. Por derroteros distintos se mueve Antonio Mendoza (60), quien, basándose en que el cuento es literatura, lo enjuicia como motivación para la aprehensión de los valores estéticos. Pero, como el cuento es también lenguaje, es igualmente un incitante pretexto para el acercamiento reflexivo a la lengua. Piensa que para este acercamiento es conveniente el análisis. Lo demuestra aplicando las pautas propuestas por Propp y Todorov.

La dramatización en óptica de didáctica escolar ha preocupado, entre nosotros y en más o menos grado, a un buen número de especialistas. Los nombres de Aurora Medina, J. Antonio de la Iglesia, C. y M. Aymerich, Angel Lázaro, Arturo Medina, Angel Berenguer, Jacinto Soriano, D. Poveda y, en especial, Juan Cervera, dan buena cuenta de ello. D. Poveda (61) se posiciona decididamente en defensa, para fomentar la creatividad infantil, de la implantación en la escuela del teatro-expresión, esto es, el teatro como arte dramático creador. Poveda resalta los valores educativos que se desprenden del ejercicio de la expresión dramática, y a base de experiencias de creatividad puestas en prácticas en talleres de dramatización, pone de manifiesto la estrecha relación existente entre el teatro como juego y la facultad creadora. Juan Cervera, Premio Nacional de Literatura Infantil, es uno de nuestros más agudos analistas de teatro para niños (62) y que sabe además la importancia que para la educación infantil poseen las dramatizaciones en la escuela (63). Dejemos que sea el propio Cervera quien enumere lo que su libro ofrece: «Un muestrario... para el empleo de la dramatización como recurso educativo. Un repertorio de ejercicios de dramatización... Un caudal de sugerencias que permitirán a cada educador que lo emplee ejercitar en beneficio propio y de los educandos la expresión y la creatividad y, consiguientemente, dar el matiz más adecuado a la práctica de la dramatización». Los objetivos se comprueba que pueden cumplirse. En uno de sus puntos, al dramatizar poemas y canciones populares, predica con el ejemplo, entregando al maestro deliciosas muestras para la realización de estas actividades. Y en libro aparte, de los que destacamos uno (64), también, con vivas adaptaciones escénicas de cuentos tradicionales.

A diferencia de otros países -EE.UU., Francia, Italia, por nombrar a algunos- que cuentan en su haber bibliográfico y experimental con centenares y centenares de publicaciones y ensayos referidos a los aprendizajes de la lectura y de la escritura, el nuestro apenas aporta algo en estas cuestiones. Basta repasar las reseñas bibliográficas que se incluyen en libros especializados para comprobar la casi total ausencia de autores españoles. Desde la aparición de la venerable *Metodología de la lectura y escritura* de Federico Doreste (65) no conocemos más publicación en forma de libro que se ocupe del aprendizaje lector que la que hace Santiago Molina (66). Lo demás son monografías y artículos -algunos altamente meritorios- que acometen el problema de la lectura con punto de mira fragmentario. El libro de Doreste fue en su tiempo una verdadera innovación que intentaba desterrar los métodos sintéticos -de la letra a la frase pasando por la palabra- que desde hacía siglos discurrían en exclusividad por la escuela española. Frente al aprendizaje separado de lectura y escritura aboga por el de la lectura a través de la escritura, facilitando la gradación con ejercicios pormenorizados, que partían de la aprehensión de formas y significados en palabras tipo. Doreste, en oposición a los silabarios y abecedarios por los que navegaba la metodología de aquellos años, recomienda la aplicación de los métodos analíticos audiovisuales que postulaba la pedagogía decrolyana, si bien prevenía contra el fácil deslumbramiento en que el educador podría caer ante la novedad, por lo que aconseja experimentar primero y aplicar después. «El fetichismo de un método no debe privarnos de ver sus defectos y estudiar el modo de corregirlos», dice atinadamente. Los ejercicios que propone para una insoslayable etapa preparatoria del aprendizaje son de cabal actualidad. El otro autor al que hemos aludido, Santiago Molina, a la luz de supuestos psicolingüísticos y de componentes sociopedagógicos que subyacen en el aprendizaje de la lectura, trata de encontrar la relación que se da entre los métodos de enseñanza y los resultados que se ofrecen con la misma, «para acabar ofreciendo una alternativa pedagógica susceptible de erradicar» probables fracasos. El libro se halla dividido en dos partes. En la primera se dedica a exponer críticamente los métodos más frecuentados en el aprendizaje lector, cuyo proceso es estudiado según las investigaciones de la psicopedagogía experimental, inclinándose, con salvedades y sólo en la iniciación lectora, por el método que él llama de «marcha analítica mitigada» -algo de lo que algunos psicopedagogos denominan métodos mixtos-, y previo conocimiento del código grafo-fonético sobre el que ha de actuar (67). En la segunda parte Molina

se pregunta si realmente existe una madurez específica para iniciar el aprendizaje de la lectura y de qué modo puede medirse esa madurez. Termina el libro con unos sugerentes preceptos a los que todo maestro implicado en estas lides ha de atenerse. En forma de libro, pero ya en trabajo de colaboración, se presenta la *Didáctica de la lectura. Métodos y diagnóstico* de Cuevas, Gordillo y Martí (68), producto de unas investigaciones que les conducen a la conclusión de que el maestro y la estructura de la lengua objeto de lectura son dos factores determinantes para la elección del método idóneo. Para el diagnóstico de la lecturabilidad estudian las características del niño en el momento de emergencia de la madurez, como asimismo el papel de la motivación en la eclosión de esa madurez y en la iniciación del proceso lector.

Son numerosos, en contraste, los trabajos de pedagogos y psicólogos para detectar el dominio, dificultades y resultados del aprendizaje de la lecto-escritura. Enumeramos los más sobresalientes: las escalas de lectura silenciosa de Fernández Huerta (69), las pruebas experimentales de V. Arroyo (70), los tests para la determinación de la madurez lecto-escritora de M. Bartolomé (71), la escala de lectura oral de García Hoz (72), los tests de lectura de J. Pérez González (73), las pruebas para medir la comprensión auditiva y visual y la discriminación visual de M. V. de la Cruz (74), los tests de análisis de la lecto-escritura de M. Cervera y J. Toro (75), la medida de la comprensión lectora de V. Benedito y R. González, etc. (76). Citamos, asimismo, la notificación de las nuevas aportaciones al diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje lector de González Portal (77). O a J. Escoriza aplicando el concepto de la madurez al inicio de la escolaridad, con un notable capítulo sobre los predictivos del rendimiento en lectura (78). O el análisis predictivo de la comprensión lectora en A. Quintero (79). O el debatido asunto del comienzo del aprendizaje de la lecto-escritura según M. P. y M. T. Lebrero (80).

La animación a la lectura ha suscitado igualmente la atención de los publicistas españoles, que aportan procedimientos varios para incentivar en el niño los hábitos lectores. Aurora Díaz Plaja con sus atrayentes guías de lectura (81), M. Gómez del Manzano en colaboración con W. Fahrman patentizando el placer de la lectura y los medios para alcanzarlo (82), C. Barrientos y la técnica del libro-forum (83), M. Sarto denotando estrategias motivadoras para la frecuentación lectora (84), los simposios nacionales en campaña de extensión del libro (85), etc. prueban sobradamente la inquietud existente entre nosotros por despertar estas aficiones. En este ámbito, pero desbordándolo, hay que mencionar el gran papel que desempeña la Fundación Germán Sánchez Rupérez, de Salamanca (86). Una de sus últimas publicaciones es un magnífico conjunto compuesto por ponencias presentadas en la 5ª Conferencia Europea de Lectura, organizada por esta Fundación y celebrada en Salamanca en 1987. Las ponencias han sido articuladas en varios núcleos temáticos: análisis del proceso de aprendizaje lector y problemas de comprensión lectora, métodos de enseñanza, fórmulas de lecturabilidad, característica del material lector utilizable con finalidad didáctica, evaluación... Como no podía ser menos en una obra de tan dispar extracción, se pulsan desigualdades, pero en general es un soberbio instrumento de consulta puesto en manos de nuestros estudiosos.

Podría repetirse con la enseñanza de la escritura lo que dijimos de nuestras publicaciones -en visiones conjuntas- sobre el aprendizaje lector. Su parquedad. Pocos, a la verdad, muy pocos libros de propósitos globalizadores a los que podamos remitir acerca de este aprendizaje. Y esto, a pesar de la larga tradición en España de obras preocupadas por la calidad caligráfica y la enseñanza de la escritura (87). De nuevo hemos de beber en aguas extranjeras. Fue la *Didáctica* de Fernández Huerta (88) la que con rigor metodológico inauguró entre nosotros el cultivo científico de esta parcela de la didáctica de la lengua. Antes de él, únicamente las voces un tanto discursivas de los españoles Rufino Blanco (89) y Doreste (90), o las que nos llegaban de fuera: Decroly, Dalhem, Dottrens, Montessori, Radice, Forgiione, Sutterlin, Kuhlman, Hulliger, etc. El libro de Fernández Huerta representó un serio intento de avistar la Didáctica desde una vertiente experimental, y no empírico como solía hacerse en las aulas universitarias. Pretendió con su «escala gráfica» proporcionar al educador una unidad de medida para baremar el aspecto cuantitativo de las grafías. Además de esta superior finalidad en que se mueve el libro, Fernández Huerta nos ha dejado en sus páginas un buen tratado sobre el aspecto dinámico de la escritura, estudiando, entre otras facetas, el proceso psicofisiológico de la misma, los métodos para su aprendizaje, los momentos de la doble madurez -mental y fisiológica-, la influencia de los factores diferenciales en la adquisición de esta técnica, etc. En la dirección de lo teórico-normativo se halla la excelente *Didáctica de la escritura* de Ferrández y Gairín (91), que declaran buscar un equilibrio entre lo especulativo y el precepto, de tal modo que «no haya dominación de un enfoque sobre el otro..., que lo teórico sugiera lo normativo y la práctica dé pie al establecimiento de hipótesis teóricas». A esta actitud ecléctica se atiene el contenido de la obra. Así, por ejemplo, los autores se alejan de la querrela de los métodos de aprendizaje y se inclinan por el plan de «técnicas», variables para cada uno de los momentos de la adquisición de la escritura. «Si hubiese que decidirse por algo -aclaran- abogaríamos por la libertad del trazo, aunque con la condición de un sistematismo en el aprendizaje que llevara desde los ejercicios predispositivos a la letra personal». No obstante, no hay recetas, sino exposición de conocimientos y de experiencias, para que el educador saque sus particulares conclusiones, tanto más que en el aprendizaje de la escritura «no hay más solución que una instrucción individualizada». Valencia y Oñate (92) se pronuncian, en cambio, por un método concreto que arranca del desarrollo natural del lenguaje con una intensa etapa preparatoria de signo sensomotriz. Es, a la hora de enfrentarse con el método de la lecto-escritura, un método de marcha analítico-sintética.

La preocupación por una correcta acomodación de fonemas y grafemas en la escritura de la lengua castellana viene de muy antiguo. Díganlo, si no, los nombres de Villena en el siglo XV y posteriormente, Nebrija, Valdés, Velasco, Alemán, Correas, Robles, etc. Cuestión que no queda zanjada ni siquiera con la regulación gráfica del siglo XVIII (93). En la actualidad, y al dictado de las ciencias lingüísticas y pedagógicas, los varios problemas que suscita la ortografía han llamado

la atención de muchos y buenos especialistas (94). Su relación sería interminable. Enumero, aun con el temor de silenciar, a algunos de ellos: Agulló, Asensi, Pérez González, Escarpenter, Aranda, Mañero, Godínez, Medina, Pacheco, Requejo, Peralta, Sabugo, Secadas, Martínez Díez, Rodríguez Diéguez, etc. etc. Analizo unos pocos: aquellos que, como libros, he podido manejar. Obligadamente, y en primer lugar, a Esteban Villarejo, no ya por razones cronológicas, sino más bien por su magisterio reconocido. Para su *Escala de ortografía* elaboró una medida científica del rendimiento ortográfico español, al que precede un medido estudio filológico-didáctico de nuestra ortografía y del que deduce su recomendación por una escritura fonética. Villarejo (95), impulsado por la necesidad de mejorar la calidad ortográfica del alumnado -primario o no-, construye su escala de ortografía española, como paso previo ineludible para aceptar con exactitud científica cualquier método de enseñanza. Pero, además, como comprobación en todo momento del nivel ortográfico alcanzado por el alumno. Fue una obra en la que se contemplaba, por primera vez y desde la experimentación, la ortografía de nuestra lengua, vista hasta entonces en su rutinaria didáctica filológica como un muestrario de artificiosos ejercicios de dictado-evaluación y una memorización de reglas y excepciones, alejados de la verdad viva del idioma.

En línea parecida a Villarejo podemos contar con Nieves García Hoz, Lorenzo Delgado y J. Mesauza. Aquélla (96) experimenta las dificultades ortográficas en palabras del vocabulario usual, aunque reconociendo que el esfuerzo de la enseñanza «se ha de centrar fundamentalmente sobre el vocabulario común». Sobre estos inventarios cacográficos actuará la enseñanza sistemática de la ortografía, bien en encuadre común para todos los alumnos de una clase, o bien, más acorde con niños con específicos problemas, mediante la enseñanza individualizada y correctiva, distinción que no impide en determinados casos la utilización de ambas direcciones. M. Lorenzo (97) supedita la confección de su vocabulario a la «frecuencia a nivel de usualidad con que sea empleada socialmente» la palabra. Ofrece al educador un «Vocabulario de orientación didáctica», de raíz de fuentes diversas -cartas, periódicos, textos, televisión, etc.-, agrupados morfosintácticamente los vocablos y con un objetivo a conseguir: el de globalizar contenidos. Las voces con escollos ortográficos son a su vez organizadas en función de las dificultades ortográficas más generalizadas del castellano: b/v, g/j, ll/y, h, etc. J. Mesauza en su *Vocabulario básico ortográfico*, influido por las últimas corrientes de la didáctica de la ortografía, busca la corrección ortográfica, más que en el aprendizaje de las reglas -cosa por otra parte no novedosa-, en la «selección científica de los contenidos» (98). Una reflexión teórica sobre la enseñanza de la ortografía, sin que se olvide por ello la explicación de los ejercicios pertinentes, es una obra de recentísima aparición, en la que los postulados determinantes se apoyan en las pautas que para el aprendizaje pide la nueva psicología (99). No porque no haya intención metodológica hemos de silenciar el libro de J. Mosterín *La ortografía fonémica del español* (100), que estudia las bases fonológicas de la ortografía española, con las consecuencias que de ella se derivan para la implantación de una escritura alfabética completa. Recordemos por último la extraordinaria tesis de J. Pérez González (101) sobre las variables que promueven el aprendizaje ortográfico.

En contraste al cuantioso número de publicaciones -libros, monografías, artículos- concernientes a la ortografía, la composición escrita es el sector más descuidado de nuestras dedicaciones didácticas. Muresanu, Freinet, Cousinet, Porinot, Forgione, Rodari, Milani... han sido los mentores de esta senda. Reducido interés el de nuestros publicistas, que se han deslizado por derroteros especulativos o vacuas consideraciones más que por resultados obtenidos por la vía de la experimentación. Incluso aquí lo poco que se ha hecho (102) no se ha reflejado en ningún sostenido cuerpo doctrinal a la hora de transposición al aula. Nuestros educadores siguen todavía actuando en la inoperancia de «ejercicios de redacción» aleatorios, alejados de la vida interior del niño, de sus intereses, y nada estimuladores para despertar la capacidad creadora. Temas impuestos las más de las veces y, en contadas ocasiones, temas de texto libre, condenados de antemano a medianos resultados, ya que se realizan sin obligadas etapas preparadoras. Existen, cómo no, libros de consejos para conseguir -se dice- una «buena redacción». Son estos libros recetarios para escribir estrictamente temas recomendados según las directrices que el autor del libro haya propuesto. Consecuencia: composiciones clichés, retóricas y nada representativas. De este páramo se desmarca el libro de V. Ferreres (103), que delimita acertadamente dos campos didácticos de la composición escrita: su enseñanza y su evaluación, tomando como axioma la conclusión de A. Caballero de que «la valoración de la composición ha de asentarse sobre la corrección y la evaluación». Como novedad metodológica tiene interés el ensayo de trasladar a escuelas españolas experiencias que sobre la composición se han realizado en EE.UU. (104) fundamentadas en las concepciones de la psicología cognitiva.

Ciertamente el análisis de las dificultades que pueden darse en determinados niños en su aprendizaje de la lecto-escritura, y cuyas alteraciones, de un modo demasiado genérico, se han agrupado bajo el denominador común de dislexias, penetra más en las esferas de la neurología y de la psicología que en el terreno de lo propiamente didáctico. Pero, dado que tales deficiencias implican trastornos evidentes en la adquisición de la lectura y de la escritura, es indudable que la didáctica de la lengua no puede ser ajena al conocimiento y tratamiento de estas anomalías. Un buen plantel de autores españoles, de los que mencionamos unos cuantos (105), han estudiado estos problemas, han sacado sus conclusiones -fruto de sus experiencias con niños disléxicos- y han puesto en práctica métodos de lectura y escritura para el diagnóstico y la corrección.

En páginas anteriores hemos aludido desde ángulos diversos a la cuestión gramatical y su enseñanza y hemos nombrado a autores que sobre este asunto han dictado sus opiniones. Unánimemente todos están de acuerdo -al menos desde comienzos de esta centuria- en que la Gramática, como exclusivo medio de enseñanza de la lengua, se halla periclitada. Todos también conformes en que lo primero en esta didáctica es la posesión y el uso del idioma, y después, y en su momento, el estudio

reflexivo del mismo. En lo que los pareceres ya no son concordantes es en lo referente a qué edad ha de iniciarse la enseñanza gramatical, qué Gramática ha de ponerse en práctica -¿tradicional?, ¿estructural?, ¿generativa?, ¿textual?-, qué específica terminología se ha de utilizar (106). L. Miravalles, por ejemplo, recomienda para la enseñanza media la Gramática Estructural y apunta la idea de su posible utilización en la primaria (107). Y con ciertos distinguos, también para los niveles medios esta misma gramática, García y Pleyán (108). Reconociendo que la Gramática Generativa no está definitivamente elaborada, L. González Nieto manifiesta sus reservas acerca de la aplicación de tales concepciones al estudiantado medio y, por supuesto, al primario (109). «Por eso resulta impúdica -dice- la invasión estructural que padece la enseñanza, en cuanto que muchos libros de texto que usamos en nuestras clases ofrecen como verdades definitivas, casi como dogmas, concepciones estructurales que deberían ser consideradas como muy provisionales, especialmente a efectos pedagógicos». Con otros planteamientos incide E. Aranda (110) para mantener una postura intermedia. Ante las muchas tendencias en que la Gramática es debatida cree que «a efectos didácticos lo mejor es seleccionar y no decantarse todavía por ninguna de ellas». Yo, igualmente, en *El aprendizaje de la Gramática* (111), razonaba mis temores de que una aséptica Gramática Estructural, de rabiosa moda por aquellas fechas, fuese la solución para una Gramática en la escuela. Y frente al carácter excesivamente formalista con que tal gramática explicaba los hechos del lenguaje -cuestionada por otro lado por la misma Escuela de Praga-, argumentaba que había que descartar todo exclusivismo a ultranza, porque «un hecho puede ser descrito en cuanto es *forma*, en cuanto es capaz de desempeñar una *función*, y, en la gran mayoría de los casos, en cuanto es portador de un *significado*. Ciertamente que en muchas ocasiones la unilateralidad del enjuiciamiento puede ser insuficiente para la aprehensión del hecho lingüístico, pero ahí está el educador para aunar los distintos criterios cuando la dificultad de comprensión del hecho lo requiera. Ya que, en resumidas cuentas, lo que se pretende es orientar al niño del modo más sencillamente asequible en el complicado entresijo del idioma, y así cualquier vía de penetración es válida si, lógicamente fundamentada, hace llegar al escolar, sin ambigüedades, el signo de que se trate». S. Fernández en su magnífica *Didáctica de la Gramática* (112) inserta el conocimiento gramatical en el uso que el alumno hace de la lengua. Ante la multitud de corrientes de la actual Lingüística se pregunta a cuál de ellas ha de adscribirse la gramática que corresponde a la escuela. Aun reconociendo la clarificación que para el análisis de los hechos del lenguaje han supuesto las teorías de Martinet, Hjelmslev, Tesnière, Bloomfield, Harris, Chomsky, etc., una rápida mirada sobre esas teorías «pone de manifiesto que si la gramática tradicional tenía muchas lagunas, las teorías más modernas difícilmente pueden aplicarse íntegramente a la escuela, no sólo por su aspecto progresivo y cambiante, sino también por su complejidad, la disparidad de puntos de vista y lo incompleto de sus realizaciones».

\* \* \*

Un tanto apagada, pues, en su conjunto, la historia de nuestra Didáctica. Remisa y tanteadora a la hora de buscar el sitio que debería corresponderle entre las Ciencias de la Educación. Ya es significativo que a estas alturas, fines del año noventa, se celebre por primera vez en nuestro país un Congreso Internacional a ella referido, y sin que valga a anular esta retrasada pionerancia los Simposios de Barcelona (1980), Madrid (1984) y La Coruña (1989), ni antes las reuniones de catedráticos de enseñanzas medias en Pamplona, Santander y Sevilla, a últimos de los cincuenta y a raíz de la visita que a Centros de París realizaron en 1955 Lapesa y Carreter. Yo espero ilusionado que este Congreso de Sevilla nos traiga auras nuevas, que, sistematizadas, gesten la epistemología en que se ha de asentar la Didáctica de la Lengua que todos queremos. No va a ser tarea fácil, pero en el empeño estamos. Y no va a ser tarea fácil por la falta de una sólida y extensa tradición didáctica, y por la misma complejidad de la materia con la que trabajamos y sobre la que trabajamos, el lenguaje, cuya complejidad en su multiplicidad de aspectos nos impide tomar una actitud teórica fuera de toda duda. No obstante, el lenguaje está ahí, está en nosotros, como una realidad inevitable, al que hay que poner cerco, en nuestros más elementales propósitos, para su buen uso y aprendizaje. Sobre el particular, sin intención de propiciar futuribles ni, por supuesto, de dogmatizar, permítanme algunas reflexiones.

Entendemos que no se puede hacer de la Didáctica de la Lengua una ciencia desnudamente lingüística. Ciencia normativa y, en opinión de Fernández Huerta -por didáctica-, «sistema decisional» en el sentido de que el sujeto discente interviene con su decisión personal en el resultado del aprendizaje. Por consiguiente, ciencia que interrelaciona su esfera de conocimientos con los que prestan la Psicología, Sociología, Antropología, Teoría de la Comunicación, etc. Ahora bien, las dos ciencias que posibilitan la existencia de esta disciplina son la Lingüística y la Didáctica. ¿En qué medida correlacionadas? La misma disposición sintagmática del enunciado puede que aclare la cuestión. Así la sustantividad recae en el concepto «didáctica» y lo accidental, adjetival, en el concepto «lingüística», aunque formando ambos un indisoluble concepto sustantivo. Tal vez este enfoque facilite las vacilaciones del docente cuando ha de enfrentarse con el acto concreto de la enseñanza de la Lengua: Entre optar por mostrar unas destrezas semivacías de contenido científico, o preferir la exposición de unos contenidos lingüísticos sin sujetarse a operaciones metodológicas. Estimamos que la pauta podría hallarse en el empleo y análisis de la lengua bajo el prisma experimental de la didáctica.

Cientificidad, por tanto, de la Didáctica. Es evidente que si la ciencia, en visión estática, es un cuerpo organizado de principios que explican un determinado tipo de fenómenos, la Didáctica de la Lengua, elaborando teorías sobre la enseñanza

del idioma basándose en unos postulados previos, también es ciencia, en cuanto que con unas fijadas teorías forma un corpus metodológico con el que interpreta y soluciona problemas de su incumbencia y con el que se alcanzan unos objetivos que pueden ser comprobados. Esta especificidad científica de la Didáctica de la Lengua la consideramos grandemente operativa para futuras investigaciones glosodidácticas, que se verán enjuiciadas -y refrendadas- no como meras y gratuitas especulaciones más o menos convincentes, sino como verdades incuestionables y demostradas.

Implícitamente hemos aludido a ello: el lingüista y el didacta, en la confluencia de la común disciplina, no pueden ignorarse. Y ambos han de tener conciencia clara de que sus teorizaciones y experiencias han de confluir cohesionadas en el docente. No olvidemos que tanto el lingüista como el glosodidacta operan con el mismo instrumento: el lenguaje; aunque cada uno lo estudia con presupuestos y finalidades diferentes. Para el lingüista la lengua es objeto de conocimiento. Para el didacta el lenguaje es objeto de enseñanza. Pero es irrefutable que el didacta ha de conocer, al menos en extensión, la ciencia que enseña, conocimiento que no presupone una aceptación sin más de la misma. Al didacta hay que exigirle una irrenunciable actitud crítica al examinar cualquier nueva teoría que arribe a sus dominios. A este tenor, y como respuesta equivocada, recuérdense las posiciones encontradas entre los partidarios, para la escolaridad primaria, de la Gramática Tradicional y los defensores de la Gramática Moderna -y a lo que ya hemos hecho referencia-, con aceptación de ésta sin preceptiva comprobación de su viabilidad didáctica en la escuela. Y así ha ocurrido que los didactas, deslumbrados por los espectaculares avances de las ciencias del lenguaje, sin la previa experimentación, han transpolado a las aulas formulaciones lingüísticas, que si válidas en la investigación y en los estudios universitarios, ya no lo eran en su presunto acomodo para los niveles escolares. Y ahonda más esta disociación el hecho de que bastantes de las actuales y más atractivas teorías lingüísticas -el generativismo chomskyano, la lingüística sistémico-funcional, la lingüística matemática, la lingüística de textos...- han sido rápidamente contestadas por otros teorizadores, hasta el punto de que, a pesar de los progresos de la Lingüística, aún no ha podido cuajar una consensuada Teoría General del Lenguaje. Ahora -valga otro ejemplo- nos movemos bajo la orientación semántica y la Lingüística Textual, cuando hace sólo un par de décadas la semántica en la teoría general del lenguaje era irrelevante y sí lo era, en cambio, el formalismo estructuralista. Venimos a parar a lo que nos dice Benveniste, que existen varias Lingüísticas posibles. Y en consecuencia, «la enseñanza de la lengua está marcada por una mezcla de empeño e insatisfacción. Como si todas las nuevas formas de acercarse al lenguaje (estructuralismo, generativismo...) no acabasen de disipar a los enseñantes de que aún no hemos descubierto la manera de sorprender al hecho lingüístico en vivo, de saber utilizar técnicas de estudio válidas para profundizar en el lenguaje como se da de hecho en su diaria palpitación coloquial» (113). Según todo ello, mal podemos los didactas dar por buena y definitiva una interpretación de los hechos del lenguaje, cuando los lingüistas no acaban de ponerse de acuerdo.

Lo que sí aceptan con unanimidad es que el lenguaje es comunicación. Y así lo debe entender el didacta, pero también -y esto importa más- como posibilidad que tiene el niño, gracias al ejercicio de la lengua, de alzarse con destrezas lingüísticas, con las que resolverá problemas vitales de interiorización. Más que para la «competencia lingüística» al modo chomskyano, esto es, el conocimiento y uso que de su lengua hace el hablante y que, naturalmente, no descartamos, al niño hay que formarlo para la «competencia comunicativa», es decir, conseguir de él que sea capaz de reaccionar, con sus propios recursos lingüísticos, a situaciones reales y en contextos diferentes. Y ello no ya para entenderse con los demás, sino igualmente para autorreconocerse. Creemos, por consiguiente, que en la enseñanza de la lengua no se ha de procurar únicamente el conocimiento y uso de la estructura lingüística en sus planos fonológico, morfosintáctico, semántico y léxico, sino que junto a esos conocimientos metalingüísticos se impone la adquisición funcional del sistema para responder acertadamente ante cualquier situación imprevista. Esta primacía de la adquisición funcional del sistema no es óbice para que convengamos en que tales conocimientos son de gran efectividad para el más ágil y eficiente empleo de la lengua.

Estamos en el terreno de la Gramática. Sin caer, lógicamente, en la consideración, tantos siglos mantenida, de que el estudio de la Gramática era condición «sine qua non» para el buen uso de la lengua, hemos de convenir en que para fijar lo que de manera espontánea se utiliza se ha de frecuentar el conocimiento gramatical. El niño usa su idioma, pero le será preciso para una mayor eficiencia comunicativa acudir al análisis reflexivo del instrumento que emplea. Será una Gramática acorde con la realidad de la lengua y con lo que verdaderamente permiten las facultades adquisitivas del educando. ¿Qué Gramática? Pensando en una Gramática Escolar, Álvarez Méndez razona que «no es simple cuestión de decidir entre tendencias lingüísticas, sino de proporcionar una enseñanza programada que aproveche los estudios sobre la lengua para fundamentar científicamente su función pedagógica» (114). Anteriormente ya he adelantado mi opinión acerca de lo que ha de ser la Gramática en la escuela. En aquel trabajo me quejaba, a este respecto, de que carecíamos de un conjunto homogéneo de doctrina que salvase «la distancia astronómica que separa la investigación de altos vuelos y lo que a un aprendiz de la lengua española le compete contraer en esta materia» (115). Es una Gramática que hace mucho tiempo la vengo echando en falta, que a mí se me fue de las manos y cuya elaboración, hoy, desde aquí, brindo al investigador, al educador, preocupado por los estudios gramaticales acomodados a la escolaridad.

Y una reflexión más. En la enseñanza de la lengua, y no descubrimos nada nuevo, pero estimamos que es necesario insistir porque en ello está una de las claves de nuestra Didáctica, hay que partir ante todo de la propia habla infantil. El niño en multitud de actividades cuando tenga que analizar el lenguaje, más que sobre la abstracción que suponen los ejercicios impuestos, lo hará sobre su propio pensamiento objetivado, esto es, sobre su propia palabra, que al reincorporarla de nuevo,

después de observarla y usarla, la reelaborará convirtiendo el conocimiento adquirido en auténtico contenido de conciencia. De aquí la excepcionalidad que en la moderna Didáctica debe alcanzar y mantener la educación del lenguaje oral, tan desasistido en la pedagogía tradicional -incluso ahora- y en cuya implantación y ejercitación hay que tener presentes el análisis comparativo con el código de la lengua escrita, los condicionamientos que al lenguaje oral imponen el hablante y los receptores, el marco en que el mensaje se transmite, el mensaje en sí, la competencia comunicativa, la heterogeneidad que se deriva de los niveles de habla y de lengua... Se desprende de todo ello la importancia que damos a una acertada política educativa de adquisición, precisión y enriquecimiento del vocabulario. Ejercicios de vocabulario que consigan su verdadera dimensión, no con la palabra inconexa, sino en la interrelación de un contexto y en la dependencia que le impone una situación definida. Por eso en toda lección de vocabulario habrá que combinar, siempre que sea factible, referencia, símbolo y referente, o lo que es lo mismo, concepto, palabra y cosa, y coordinar las palabras propuestas según las leyes asociativas que fijan los centros de interés. Son los campos verbales que permiten, por colateralidades semánticas e incluso formales, el fácil hallazgo de nuevos vocablos.

Mas para conquistar, sin temor a previsibles y evitables tropiezos, todo lo que hemos venido exponiendo en estas últimas consideraciones, mas para edificar la Didáctica de la Lengua que está pidiendo nuestra escuela, necesitamos labor de equipo. Grupos de trabajo que conjuguen mancomunadamente todos los esfuerzos. Lo bueno que se hace se nos pierde desoladoramente aislado y sus probables ondas de expansión quedan invalidadas casi en el mismo punto de origen. Por lo mismo que sabemos cuán arduo será substituir un sistema antañón, avalado por la conformidad de muchas generaciones, por otro que reúna, con nuevos planteamientos, los diversos cometidos que concurren en la Didáctica de la Lengua, es por lo que pensamos, para esta empresa común, en la concurrencia intercambiable y participativa de lingüistas, psicólogos, sociólogos, didactas...

Es el gran desafío que nos aguarda. Y si lo aceptamos y cumplimos, formaremos escuela. Y de nosotros saldrá el maestro que, al par de los conocimientos y destrezas adquiridas, poseerá, no lo dudo -y autorizadme la subjetividad del apelativo-, la gracia del enseñar, ese duende al que invocamos los andaluces y que Herbart lo hubiera calificado muy comedidamente como «tacto pedagógico», imponderable cualidad preciosa que no debe faltar jamás en el educador.

## Notas

(1) Arturo Medina (1960): «Sobre la Didáctica del Idioma en España», en *Lengua y Enseñanza. Perspectivas*, Centro de documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Madrid.

(2) Raimundo Lulio (1929): *Blanquerna*. Imp. La Raza, Madrid, Tomo I, pág. 21: «Cumplida esa edad, le aplicó su padre al estudio de las letras; y le hizo enseñar, según los tratados del libro *Doctrina pueril*, en donde se previene que al principio debe el padre enseñar a su hijo su lengua materna».

(3) Gramática descriptiva la suya, Nebrija hace de ella no sólo módulo al que hay que acudir, sino también vehículo necesario para el aprendizaje de otras lenguas no usuales. Postura que en cierto modo se adelanta a lo que postula para el aprendizaje de una segunda lengua la lingüística aplicada actual.

(4) Son muy apreciables en este orden de intuiciones, que el futuro de las ciencias del lenguaje habrían de confirmar, las palabras de Luis Vives en su *De Disciplinis* (1531), cuando se opone a «la superticiosa manía de aquellos que pretenden que se rechace toda expresión no empleada por los autores que consideran clásicos», legitimando así, en el idioma, la incorporación y empleo de expresiones y voces nuevas.

También son dignas de reseñar las opiniones de Pedro Simón Abril que en su *Apuntamiento de cómo se deven reformar las doctrinas y la manera de enseñallas, para reduzillas a su antigua entereza y perficion* (1589) pone de manifiesto los errores que a su parecer se daban -entre otras disciplinas- en la Gramática, abogando por el uso del castellano en los estudios universitarios.

(5) Es verdad que J. H. Pestalozzi en *Cómo Gertrudis enseña a su hijos* (1801) y el P. Girard en *Enseñanza regular de la lengua materna* (1844), entre otros, presentan avances geniales. Aquél tratando de armonizar, en método específico, la naturaleza individual proclamada por Rousseau con las exigencias morales y sociales a que el individuo se ve sometido y considerando al lenguaje como uno de los elementos básicos de cualquier enseñanza. Más allá aún que Pestalozzi está el P. Girard, afirmando que el lenguaje es la base y el medio para conseguir la formación integral del educando. Pero Pestalozzi y Girard consiguieron sus logros independientemente de la Lingüística, todavía no aparecida como ciencia e inmadura para la consecución de fines didácticos.

(6) F. Brunot (1922): *La Pensée et la Langue*, Masson, París. Análisis y enriquecimiento del idioma a través de categorías psicológicas, y no partiendo de categorías gramaticales, ajenas a las «situaciones expresivas» del escolar.

(7) Karl Bühler (1950): *Teoría del lenguaje*, Revista de Occidente, Madrid, trad. de la publicada en Jena, 1934. Bühler estudia el idioma desde tres puntos de vista: psicológico, objetivo y sociológico, y llega al establecimiento de tres categorías de palabras, que responden a tres modos psíquicos primordiales.

(8) Ferdinand de Saussure (1945): *Curso de Lingüística General*, Losada, Buenos Aires. Tal vez sean las teorías saussurianas las de mayor impacto metodológico al establecer el ginebrino las relaciones diferenciativas, dicotómicas, entre los elementos componentes de la expresión. Saussure «con su diáfana distinción entre lo asociativo y sintagmático nos abrió las puertas de un nuevo análisis lingüístico», ha dicho Dámaso Alonso (1941): *Sobre la Enseñanza de la Filología española*, Revista Nacional de Educación, nº 2, febrero, Madrid. En efecto, Saussure al enjuiciar los hechos del lenguaje tanto en su aspecto sistemático como evolutivo, al discernir entre lengua y habla, significativo y significado, etc., al superar el atomismo de los lingüistas anteriores y al organizar en su clarificador y profundo Antonio Llorente (1967): *Teoría de la Lengua e Historia de la Lingüística*, Alcalá, Madrid, pp. 405 y ss.), sentó las bases de una didáctica del idioma exclusivamente lingüística.

De los discípulos de Saussure cabe destacar, por las repercusiones didácticas que sus obras puedan suscitar, a Charles Bally (1925): *El lenguaje y la vida*, preocupado por la corriente afectiva del lenguaje y estudiando el término expresivo «tal como se nos presenta en el contexto, en función de una frase, en plena realidad lingüística»; a Albert Sechehaye (1940): *Las tres lingüísticas saussurianas*, inclinado por el matiz intelectual del lenguaje y por el habla más que por la lengua; y, por último, a Antoine Meillet (1921): *Lingüística Histórica y Lingüística General*, aseverando que para el estudio de un idioma se ha de partir, en la sintaxis, de la frase y no de la palabra.

En contraste con Saussure y sus seguidores está la escuela idealista de Karl Vossler (1904): *Positivismo e idealismo en el lenguaje*, que, procediendo del esteticismo de Croce, interpreta el lenguaje como *acción* y no como *producto*, por lo que el proceso de los cambios fonéticos tiene su explicación en el hablante y no en factores externos al individuo, como sostenían los neogramáticos.

(9) José de Caso (1889): *La enseñanza del idioma*, Lib. de J. y A. Bastinos, Barcelona. Además de los autores anteriormente reseñados -Lulio, Nebrija, Vives, Abril- recordemos a Juan de la Cuesta (1589): *Libro y tratado para enseñar a leer y escribir brevemente*, con curiosas premoniciones de escritura fonética; a Juan Pablo Bonet (1620): *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, con muy sugerente crítica al deletreo como método de aprendizaje lector.

(10) Por lo que pudo significar como influencia en las ideas activistas de Caso, véase F. Giner de los Ríos (s. a.): «Instrucción y Educación», en *Ensayos sobre Educación*, La Lectura, Madrid.

(11) Américo Castro (1922): *La enseñanza del español en España*, V. Suárez, Madrid. Véase también Américo Castro: «La enseñanza de la Lengua y Literatura en España», en *El Sol*, 21/XII/1922, y recogido en *Lengua, enseñanza y Literatura*, V. Suárez, Madrid, 1924, en donde se lamenta de la carencia bibliográfica en estas cuestiones. Unos años después Rafael Seco en su estupendo *Manual de Gramática Española*, C<sup>a</sup> Iberoamericana de Publicaciones, Madrid, 1930, pedía en su preámbulo que se substituyesen los estudios de Gramática por los de Lenguaje, «hoy lamentablemente confundidos».

(12) Deprecio que arranca, con intentos de apoyo científico, de los mismos comienzos del siglo XIX, especialmente en Alemania. Véase P. Barth (1939): *Pedagogía*, Espasa-Calpe, Madrid, pp. 396-397.

(13) Tal sucedió con el llamado Plan Callejo del año 1926, en el que desapareció el estudio reflexivo del idioma, que fue sustituido por vacuas *Prácticas de castellano*.

Estas oscilaciones en la interpretación de la Gramática, interesantes por lo que poseyeron de estímulo al comparar los resultados de dos actitudes tan opuestas, han permitido que los teorizadores actuales del idioma sitúen a éste en su trayecto que va desde la posesión, uso y enriquecimiento de la lengua al estudio reflexivo de la misma, rehabilitando para la Gramática un puesto firme que ya aparecía como perdido. Entre los modernos defensores del estudio gramatical, pero ya a la luz de las nuevas conquistas, véanse entre otros a:

-Salvador Fernández Ramírez (1941): *La enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Espasa-Calpe, Madrid.

-Alonso Zamora Vicente (1943): «Sobre la enseñanza de la lengua y literatura nacionales», en *Revista Nacional de Educación*, nº 36, Madrid.

-Samuel Gili Gaya (1952): «La enseñanza de la Gramática», en *Revista Nacional de Educación*, nº 2, Madrid.

-Adolfo Maíllo (1953): «La enseñanza de la Gramática», en *Bordón*, nº 33, Madrid.

-Colaboraciones varias (1960), en *Vida Escolar*, nº 15-16, Madrid.

-Manuel Seco (1961): *Metodología de la Lengua y la Literatura Españolas en el Bachillerato*, Ministerio de Educación, Madrid.

-Fernando Lázaro Carreter (1965): «La enseñanza de la Gramática en el Bachillerato», en *Didáctica de la Lengua y Literatura españolas*, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.

-Francisco Secadas y José Pérez Domínguez (1966): «La edad de la Gramática», en *Revista Española de Pedagogía*, nº 96, Madrid.

-Arturo Medina (1971): «El aprendizaje de la Gramática en la Educación General Básica», en *Didáctica de la Lengua en E.G.B.*, Magisterio Español, Madrid.

-Luis González Nieto (1978): *La enseñanza de la Gramática*, Anaya, Madrid.

-Antonio Quilis (1978): «La enseñanza de la lengua materna», en *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, San Juan, vol. 1.

-Sonsolés Fernández (1983): *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la Lingüística*, Akal, Madrid.

(14) De esta forma se encuentra concebida la *Gramática castellana* de Manuel de Montoliu, Seix Barral, Barcelona, 1916, 2 vols. a la que Américo Castro, en el año 1922, consideraba como la «única gramática pedagógica que se ha publicado hasta ahora».

(15) Adolfo Maíllo (1960): «Gramática y método activo en la enseñanza», en *Vida Escolar*, nº 15-16, Madrid.

(16) Laura Brackembury (s.a.): *La enseñanza de la Gramática*, La Lectura, Espasa-Calpe, Madrid, p. 18.

(17) De igual manera lo vería, entre otros, Martí Alpera: «No se trata de suprimir la enseñanza de la Gramática, sino de darla de modo que, sin producir el enojo del niño, como ha ocurrido siempre, sirva para hacerle pensar y para conocer y mejorar su lenguaje». Félix Martí Alpera (1923): *Cómo se enseña la Gramática*, Pub. de la Revista de Pedagogía, Madrid.

(18) Ángel Llorca (1923): *El primer año del lenguaje. El libro del Maestro*, Jiménez Frand, Madrid.

(19) Son las más importantes, en dirección práctica todo o mucho de ellas, las obras de:

- Carmen García Arroyo (1930): *La enseñanza del idioma. Libro del Maestro*, J. Ortiz, Madrid. En especial lo referente a las conversaciones que propone para la edad parvular.

- Gerardo Rodríguez García (1931): *La enseñanza de la lengua nativa en la escuela primaria*, Dalmau Carles, Gerona; y José G. Sánchez Román (1931): *La práctica del idioma*, Hijos de S. Rodríguez, Burgos. Son dos escuetos libros de ejercicios.

- Alexandre Galí (1932): *Lliçons de llenguatge*, Pedagógica, Barcelona. Pone de manifiesto, según las directrices de la Escuela Nueva, el carácter creativo de la lengua.

- Federico Doreste (1933): *Metodología de la lectura y la escritura*, Revista de Pedagogía, Madrid. Ensayos de adaptación del método analítico de Decroly.

- Félix Martí Alpera (1933): *Metodología del lenguaje*, en fórmulas didácticas concretas. Es un «repertorio de direcciones prácticas de ejercicios, de sugerencias y de recuerdos» en torno a centros de interés.

- Adolfo Maíllo (1934): *Ejercicios de lenguaje* (Tres cuadernos y un libro del Maestro). Anticipo de lo que serán sus numerosas publicaciones posteriores.

- F. Carmona Rael (1934): *Método completo para la enseñanza del lenguaje*, Magisterio Español, Madrid. De inspiración decididamente decrolyana.

- Isaías Lucero (1936): *Didáctica de la gramática desarrollada en lecciones*, Revista de Pedagogía, Madrid. Empleo muy acertado de la inducción.

- Emilia Elías Ballesteros (1936): *Didáctica del lenguaje desarrollada en lecciones*, Revista de Pedagogía, Madrid. Lectura, dictado, composición, recitación y elocución a través de textos seleccionados.

(20) Florentino M. Torner (1935): *La enseñanza del idioma. Bases para su metodología*, Aguilar, Madrid.

(21) Eduardo Carrasco Gallego (1935): *Notas para una metodología de la lengua de base psicológica*, Canarias, Las Palmas.

(22) Domingo Tirado Benedi (1937): *La enseñanza del lenguaje. El Tesoro del Maestro*, Labor, Barcelona.

(23) Dámaso Alonso (1941): «Sobre la enseñanza de la filología española», en *Revista Nacional de Educación*, nº 2, Madrid.

(24) Arturo Medina (1984): *El tratamiento de las materias lingüísticas en la formación del profesorado de la E.G.B.* Ponencia presentada a las Jornadas del Currículum y Didáctica de las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B., I.C.E. de Granada, Roquetas (Almería).

El Plan de 1950, se liquida con la promulgación del Plan de Estudios de 1967, tímido reflejo de lo que fue el Plan Profesional de 1931. El planteamiento en su conjunto fue bueno. Pero la abulia de muchos centros en lo que a carga metodológica se refiere dio al traste, en gran medida, con una reforma, más aireada que verdaderamente sentida. Y así, por ejemplo, llama a engaño la simple enumeración del cuadro de asignaturas, que, al ser nominadas bastantes de ellas con el apelativo de «Didáctica de...», pueden hacernos creer que al fin, después del Plan de Marcelino Domingo, volvía de nuevo la hegemonía metodológica en el currículum de la Carrera. No ocurrió tal cosa. Didáctica de las Matemáticas siguió siendo Matemáticas. Y Didáctica de la Lengua, Lengua. Y sin que lograra desteñir este tono, íntegramente culturalista, unos huidizos y maltratados temas de Didáctica.

No ha acabado tampoco de dar en la diana metodológica el Plan de 1971 -¡todavía vigente!-. Su voluntad reformista se ha reducido a una declaración de buenas intenciones. Una serie de factores restrictivos han hecho languidecer un plan que está pidiendo su urgente renovación. La división de las materias en áreas de conocimiento, con la inclusión de una específica «Didáctica de la Lengua» en el área de Filología, ha permitido que en algunas Escuelas se haya intentado alcanzar el rigor científico que requiere esta disciplina.

(25) De su extensa bibliografía destacamos: *El libro del maestro para la enseñanza activa del idioma*, Teide, Barcelona, 1962, 3 vols. Es una guía práctica de ejercicios de lenguaje ordenados con arreglo a los grados con que entonces transcurría la enseñanza en la escuela y de acuerdo con la evolución del lenguaje infantil. En el ámbito de lo doctrinal citamos *Introducción a la Didáctica del idioma*, CEDODEP, Madrid, 1960. Obra incompleta, con interesantes aportaciones.

(26) Véanse sobre este particular los artículos de Heliodoro Carpintero y Adolfo Maíllo en *Vida Escolar*, nº 15-16, Madrid, 1960.

(27) Los Cuestionarios de 1953 fueron reemplazados por los Cuestionarios de 1965, basándose en las nuevas estructuras socio-culturales en que se había enmarcado los Estudios Primarios. Se intentó, con el activismo como enseña, que los Programas no se redujesen a un «esquemático inventario de nociones», sino que, sin soslayar la adquisición de los precisos conocimientos, se atuviese la enseñanza a la «formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que, de forma gradual y progresiva, conducirán al niño a la realización y madurez de su personalidad». Las indicaciones lingüísticas se presentan, no muy acertadamente, en tres parcelas separadas: lectura, escritura y lengua propiamente dicha. En lectura, sin recomendar ningún método -en el aprendizaje de la lecto-escritura aparece disociada la aprehensión de ambas técnicas-, aboga por enfrentar al escolar desde el principio con textos de lectura comprensiva. En escritura se busca como objetivo principal el que ella sea medio de expresión, no sólo como instrumento de su quehacer escolar, sino como vehículo para que el educando pueda manifestar su vida interior. En lengua la expresión oral -la gran ausente de nuestras enseñanzas- tiene adecuado tratamiento, con abundantes actividades de conversación, vocabulario y elocución. El análisis de las categorías gramaticales marcha por las rutas tradicionales, aunque se haga con enfoque funcional y no formal como postulaba la ya triunfante gramática estructural.

La Ley General de Educación de 1970, sustituyendo a la Enseñanza Primaria por la Educación General Básica, modifica considerablemente la configuración de los estudios elementales y medios. No así el tratamiento de las materias lingüísticas. Las Orientaciones Pedagógicas -de 1970 para la Primera Etapa y de 1971 para la Segunda-, nacidas de las directrices que señalaba la ley, trajeron ciertas innovaciones -educación personalizada, orientación permanente del alumnado, evaluación continua, programación del currículum en torno a áreas de expresión y de experiencias...-, pero, a la vista de los muy difusos contenidos y actividades que se proponían, no habrían de tener especial incidencia en el área del lenguaje, que continuará, ahora a base de sugerencias y no de imposiciones, por los caminos trillados de lo que ya se venía practicando.

Por el carácter meramente informativo de estas Orientaciones, por la dificultad de interpretación -por amplios y generales- de contenidos y objetivos, se impuso la modificación de los programas escolares. Se lleva a cabo la modificación con los Programas Renovados -para Preescolar y Ciclo Inicial (1981) y para el Ciclo Medio (1982); el Ciclo Superior, debido a no convincentes aplazamientos de la Administración, se sigue rigiendo por las Orientaciones Pedagógicas de 1970-. En la Introducción que para el área de Lengua de los Programas Renovados que escribe Lázaro Carreter, se duele éste de que los plazos y métodos «seguidos hasta ahora no han conseguido los fines que se proponían». Y así entiende que la reforma de los programas se base en «que enseñar la lengua española consiste en utilizar la lengua española», con lo que viene a incidir con lo que didactas anteriores venían pregonando: el buen uso de la lengua, primero, y el conocimiento reflexivo de la misma, primero, y el conocimiento reflexivo de la misma, después. La Lengua Española es tratada en el sentido de que su exige una frecuentación únicamente práctica, centrando este uso en dos temas de trabajo: la lengua hablada y la lengua escrita. En Gramática se da cabida a las corrientes estructuralistas, cuya desnuda interpretación por parte de los autores de textos escolares condujo a unos análisis esqueléticos, formalistas, de la lengua, con descuido casi absoluto del estudio de los valores semánticos de los hechos lingüísticos. La aproximación a la literatura se hace a través de los textos, con el fin último de habituar al niño al gusto por la lectura. Para un examen crítico de estos Programas véase VV.AA. (1981): *Los Programas Renovados de la E.G.B. Análisis Crítico y Alternativas*, ICE, Universidad Autónoma, Madrid.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 93/X/90), reorganizando la enseñanza básica -educaciones infantil, primaria y secundaria-, estableciendo su obligatoriedad y señalando los fines a los que se adscribe, deja en el aire, y para la didáctica de la lengua en particular, numerosos y sugeridores interrogantes. *El Diseño Curricular Base* (1989), inspirador de la LOGSE, demasiado vago y repetitivo en sus preámbulos, recoge las intenciones educativas de la Administración Pública con la pretensión de servir de guía pedagógica en la práctica de la enseñanza. Al lenguaje, como instrumento de comunicación interpersonal y como vehículo de la propia expresión individual, se le da la primacía sobre el resto de las demás materias curriculares.

(28) *Op. cit.*

(29) VV. AA. (1965): *Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas. Estudios monográficos*, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.

(30) VV. AA. (1966): *El lenguaje en la escuela*, Publ. del SEM, Madrid.

(31) A. Maíllo, A. J. Pulpillo, J. Iglesias, A. Medina (1971): *Didáctica de la Lengua en la E.G.B.*, Magisterio Español, Madrid. También de estos años (1972) es el número monográfico *El lenguaje* de la revista *Vida Escolar*, número 139-140, en la que un grupo de especialistas abordan separadamente algunos temas didácticos.

(32) Flavia Velázquez, María Sonsoles Fernández, Carmen Rita García, Mercedes Morilla (1982): *Lengua. Un cambio en el aprendizaje*, Narcea, Madrid.

Adalberto Fernández, Vicwente Ferreres, Jaime Sarramona (1982): *Didáctica del lenguaje*, Ccac, Barcelona.

M<sup>a</sup> Paz Bataner Arias, J. Gutiérrez Cuadrado, E. Miralles García (1895): *Introducción a la Enseñanza de la Lengua y la Literatura Españolas*, Alhambra, Madrid.

Carmen Barrientos, Carmen Rita García, Isabel Martínez (1987): *Orientaciones didácticas sobre la lengua*, Narcea, Madrid.

VV. AA. (1987): *Innovación en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid.

- VV. AA. (1988): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Dres. Jaime García Padrino y Arturo Medina, Anaya Madrid.
- VV. AA. (1989): *Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura, Homenaje a Arturo Medina*, Publicaciones Pablo Montesino, E. U. Pablo Montesino, Madrid.
- VV. AA. (1990): *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*, Rialp, Madrid.
- (33) Véase para la situación de esta novísima lingüística. Enrique Bernárdez (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Espasa Calpe, Madrid.
- (34) *Op. cit.* Son consideraciones muy generales sobre la enseñanza de las dos disciplinas en los estudios medios, que serán eficaces siempre que en estos estudios se aúnen los tres factores que Seco postula como esenciales: programa, profesor y libro de texto.
- (35) J. Galí Herrera (1967): *Didáctica del Lenguaje*, Teide, Barcelona.
- (36) - Ramón Esquer Torres (1968): *Didáctica de la Lengua Española*, Alcalá, Madrid.
- Carlos A. Castro Alonso (1969): *Didáctica de la Lengua Española*, Anaya, Salamanca.
- Rosario López Báez (1969): *Historia de la Literatura y Metodología de la Lengua*, Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.
- Félix Pellicer Reved (1969): *Didáctica de la Lengua Española*, Magisterio Español, Madrid.
- Luisa Yravedra Merchante (1969): *Lengua Española y su Metodología*, Ochoa, Logroño.
- (37) José A. Valenzuela Cervera (1971): *Las actividades del lenguaje*, Rialp, Madrid.
- (38) Francisco Marcos Marín (1975): «Problemas didácticos en la lengua española», en *Lingüística y Lengua Española*, Cincel, Madrid. Véase de este mismo autor: *Metodología del español como segunda lengua*, Alhambra, Madrid, 1982.
- (39) José Romera Castillo (1979): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Playor, Madrid.
- (40) - José Polo (1972): *Lingüística, investigación y enseñanza*, C.E.I., Madrid.
- Joaquín Criado Costa (1978): *Bibliografía de la Didáctica de la Lengua Española*, Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B., Córdoba.
- Eusebio Aranda Muñoz (1983): *Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas (Bibliografía)*, Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B., Valencia.
- (41) J. M. Álvarez Méndez (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Akal, Madrid.
- (42) *Op. cit. Didáctica de la lengua materna*, p. 9.
- (43) Samuel Gili Gaya (1972): *Estudios de lenguaje infantil*, Vox, Madrid.
- (44) Marcos Monfort y A. Juárez Sánchez (1981): *El niño que habla*, Nuestra Cultura, Madrid.
- (45) La institución pedagógica «Rosa Sensat», aunque se plantea en lo fundamental de sus objetivos y actividades la formación de maestros, dirige su atención a la enseñanza de la lengua como medio de comunicación verbal y escrita. La preocupación investigadora por la lectura y escritura, por los problemas didácticos del bilingüismo, por la determinación de los vocabularios básicos y mínimos de niños y adultos, por el tratamiento fonemático del léxico, etc. son otros tantos logros, en el ámbito de la didáctica de la lengua, de este notable grupo de investigadores catalanes.
- (46) María Dolores Renau Imanen (1981): *Los inicios del lenguaje y la comunicación en el niño*, Nuestra Cultura, Madrid.
- (47) Carmen Agulló (1975): *Aspectos de la adquisición del lenguaje de niños de ocho a doce años*, I.c.E., Murcia.
- (1976): *Sincronía y diacronía en el habla infantil*, Hje. al Profesor Muñoz Cortés, Murcia.
- (1978): «Expresión oral y creatividad», en *Innovación creadora*, nº 9, Murcia.
- (48) Arturo Medina (1963): *Irregularidades en el habla infantil y su tratamiento en la Escuela Primaria*, B.A.E., Madrid. Opúsculo que publiqué en su día sin más finalidad que llamar la atención a los maestros sobre las anomalías de lenguaje que podían darse en sus alumnos, y las posibilidades que en el aula podrían tener para el diagnóstico y la corrección.
- (49) Pilar Pacual García (1978): *La dislalia. Naturaleza. Diagnóstico y rehabilitación*, CEPE, Madrid.
- (50) Inés Bustos Sánchez (1979): *Disminución auditiva y logopedia*, CEPE, Madrid.
- (51) M<sup>a</sup> Carmen Busto Barco (1980): *Reeducación del habla y del lenguaje en el paralítico cerebral*, CEPE, Madrid.
- (52) Víctor García Hoz (1953): *Vocabulario usual, común y fundamental. Determinación y análisis de sus factores*, C.S.I.C., Madrid.
- (53) Equipo «Rosa Sensat» (1978): *Vocabulario básico infantil*, Bibliograf, Barcelona.
- (54) Varios, (1981): *Brocal. Vocabulario básico ilustrado*, Coord. Francisca Majó, Dir. Arturo Medina, La Galera, Barcelona.
- (55) Lorenzo Delgado (1980): *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*, Cincel, Madrid.
- (56) Carmen Barrientos y M. J. Martínez Santa María (1984): *El desarrollo léxico en los primeros niveles de la E.G.B.*, Narcca, Madrid.
- (57) Montserrat del Amo (1964): *La hora del cuento*, Servicio Nacional de Lectura, Madrid.
- (58) Jesús Martínez Sánchez (1977): *La narración infantil. Una experiencia pedagógica*, M.E.C., Madrid.
- (59) Ana Pelegrín (1982): *La aventura de oír*, Cincel, Madrid.

- (60) Antonio Mendoza Fillolo (1980): *Dos metodologías para analizar la estructura del cuento: Propp y Todorov*, Barcelona.
- (61) D. Poveda (1973): *Creatividad y teatro*, Narcea, Madrid.
- (62) Lo patentiza en su espléndida *Historia crítica del teatro infantil español.*, Editora Nacional, Madrid, 1982, obra absolutamente imprescindible para los estudiosos del tema. En esta ladera historiográfica, véase la obra menos ambiciosa, si bien muy atrayente en coordenada sociológica, de Antonio Mendoza Fillolo (1980): *El teatro infantil español. Aspectos sociales*, Barcelona.
- (63) Juan Cervera (1981): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- (64) Juan Cervera (1987): *Contar, cantar y jugar*, Miñón, Valladolid.
- (65) *Op. cit.* Existe una edición posterior de Losada, Buenos Aires, 1960.
- (66) Santiago Molina García (1981): *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*, CEPE, Madrid.
- (67) Una línea parecida puede comprobarse en Marta Mata y Josep M<sup>a</sup> Coronado (1978): *Cuadros de fonología castellana para la enseñanza de la lectura y escritura*, Bibliograf, Barcelona.
- (68) J. Cuevas Baticón, L. Gordillo Ferré y M. Martí Pradell (1985): *Didáctica de la lectura. Métodos y diagnóstico*, Humanitas, Barcelona.
- (69) José Fernández Huerta (1955): «Pruebas de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes», en *Revista Española de Pedagogía*, nº 49, Madrid.
- (70) Victorino Arroyo del Castillo (1963): *Pruebas experimentales de lectura y escritura*, M.E.C., Madrid.
- (71) Margarita Bartolomé (1967): «Pruebas de madurez de lectura y escritura», en *Revista Española de Pedagogía*, nº 78, Madrid.
- (72) Víctor García Hoz (1971): «Escala de lectura oral», en *Manual de tests para la escuela*, Escuela Española, Madrid.
- (73) Jesús Pérez González (1978): «Tests de lectura para el primer ciclo de la E.G.B.», en *Vida Escolar*, nº 195-196, Madrid.
- (74) M<sup>a</sup> Victoria de la Cruz (1979): *Prueba de lectura*, T.E.A., Madrid.
- (75) Montserrat Cervera y José Toro (1980): *Tests de análisis de la lecto-escritura*, Pablo del Río, Madrid.
- (76) Vicente Benedito y Ramona González (1988): *Aportación didáctica de Alexandre Galí. La medida de la comprensión lectora*, PPU, Barcelona.
- (77) M. D. González Portal (1984): *Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Nuevas aportaciones a su diagnóstico y tratamiento*, M.E.C., Madrid.
- (78) J. Escoriza (1986): *Madurez lectora*, PPU, Barcelona.
- (79) Anunciación Quintero Gallego (1987): *Madurez y comprensión lectora*, Amarú, Salamanca.
- (80) M<sup>a</sup> Paz y M<sup>a</sup> Teresa Lebrero (1988): *Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir*, Síntesis, Madrid.
- (81) Aurora Díaz Playa (1964): *Cómo atraer al lector*, Servicio Nacional de Lectura, Madrid.
- (82) Willi Fahrman y Mercedes Gómez del Manzano (1979): *El niño y los libros. Cómo despertar una afición*, SM, Madrid. Véase, además, Mercedes Gómez del Manzano (1985): *Cómo hacer a un niño lector*, Narcea, Madrid.
- (83) Carmen Barrientos (1982): *Libro-forum. Una técnica de animación a la lectura*, Narcea, Madrid.
- (84) M<sup>a</sup> Montserrat Sarto (1984): *La animación a la lectura para atraer al niño lector*, SM, Madrid.
- (85) - *Los hábitos culturales de la población infantil*, (1980), Ministerio de Cultura, Madrid.  
- *II Simposio Nacional de Literatura Infantil* (1984), Ministerio de Cultura, Madrid.
- (86) Fundación Germán Sánchez Rupérez (Coord.) (1989): *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*, Pirámide, Madrid.
- (87) Iciar (1548), Florez (1552), Madariaga (1565), Lucas (1570), Díaz Morente (1616), Casanova (1650), Velázquez (1752), Torio de la Riva (1801), Iturzaeta (1827), etc. se aplican con minuciosidad al cómo aprender a escribir las letras del castellano, signo evidente, en esta abundancia, del valor que hasta la aparición de la Lingüística se dio a la lengua escrita, muy por encima de la importancia asignada a la lengua hablada. Recuérdese, por lo mismo, la preocupación por la transcripción gráfica de los sonidos en el siglo XVI, preocupación que se exacerba en el siglo siguiente con las discusiones casi bizantinas entre los partidarios de una escritura fonética -escribir como se habla-, con Gonzalo de Correas a la cabeza, y los defensores de una escritura etimológica -escribir según el origen de la palabra- con Juan de Robles como portavoz más visible. Para la consideración caligráfica de la escritura véase Emilio Cotarelo (1913-1916): *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*, Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, Madrid. O el esclarecedor capítulo «De la caligrafía a las técnicas naturales» en Adalberto Ferrández y Joaquín Gairín (1985): *Didáctica de la escritura*, Humanitas, Barcelona, pp. 86-111.
- (88) José Fernández Huerta (1950): *Escritura (Didáctica y Escala Gráfica)*, C.S.I.C. Madrid.
- (89) Rufino Blanco y Sánchez (1920): *Arte de la escritura y de la caligrafía*, Perlado, Madrid, 6<sup>a</sup> ed.
- (90) *Op. cit.*
- (91) *Op. cit.*
- (92) M<sup>a</sup> Dolores Valencia y M<sup>a</sup> Pilar de Oñate (1980): *Por la palabra vivida al lenguaje escrito* Narcea, Madrid.

- (93) Real Academia Española (1741): *Orthographía Española*, Academia Española, Madrid.
- (94) Véase el formidable esfuerzo del Profesor José Polo (1974): *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Paraninfo, Madrid, en el que se recogen testimonios de los autores que se han interesado por la correcta escritura de nuestra lengua.
- (95) Esteban Villarejo Mínguez (1946): *Escala de ortografía española para la escuela primaria*, C.S.C.I.C., Madrid.
- (96) Nieves García Hoz (1963): *La enseñanza sistemática de la ortografía*, Rialp, Madrid.
- (97) M. Lorenzo Delgado (1980): *El vocabulario ortográfico y la ortografía de nuestros alumnos*. Enseñanza globalizada, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- (98) Jesús Mesauza López (1990): *Vocabulario básico ortográfico*, Escuela Española, Madrid.  
 \_\_\_\_\_ (1990): *Palabras que peor escriben los alumnos (Inventario cacográfico)*, Escuela Española, Madrid.
- (99) Anna Camps y otros (1990): *La enseñanza de la ortografía*, Grao, Barcelona.
- (100) Jesús Mosterín (1981): *La ortografía fonémica del español*, Alianza, Madrid.
- (101) Jesús Pérez González (1978): *Niveles ortográficos en Educación General Básica*, Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid.
- (102) Algunos trabajos meritorios sobre el particular son:  
 - José Fernández Huerta (1954): «Evaluación de la composición escrita» en *Revista Española de Pedagogía*, nº 47, Madrid.  
 \_\_\_\_\_ (1959): «Momentos madurativos de la expresión escrita» en *Revista de Educación*, nº 90, Madrid.  
 - Jesús Pérez González (1976): «Evaluación y recuperación de la composición escrita» en *Vida Escolar*, nº 179-180, Madrid.  
 - Adelicio Caballero (1976): «Diagnóstico de dificultades y determinación de niveles en el aprendizaje de la composición escrita» en *Vida Escolar*, nº 183-184, Madrid. Muy ampliado se reproduce en *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº 141-142, Madrid. 1976.  
 - Vicente Ferreres Pavía (1978): «Un sistema de enseñanza y valoración de la composición escrita, basado en un estudio experimental» en *Innovación creadora*, nº 9, Valencia.
- (103) Vicente Ferreres (1987): *Enseñanza y valoración de la composición escrita*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- (104) Carmen Rita García Fernández, Carmen Fernández Aguinaco y María López Cañadas (1985): *La expresión escrita en la escuela. Enfoque metodológico para un proyecto*, Narcea, Madrid.
- (105) - Fernanda Fernández Baroja, Ana M<sup>a</sup> Llopis Paret y Carmen Pablo de Riego (1974): *La dislexia. Origen. Diagnóstico. Recuperación*, CEPE, Madrid.  
 - M<sup>a</sup> Antonia Rodríguez Casanova (1976): *La dislexia*, Anaya, Madrid.  
 - M<sup>a</sup> Pilar Bandrés y M<sup>a</sup> Luisa Sabater (1977): *Ejercicios para la reeducación de disléxicos*, Escuela Española, Madrid.  
 - Jaime M. Jiménez (1979): *Método antidisléxico para el aprendizaje de la lecto-escritura*, CEPE, Madrid.  
 - José R. Mozota Ortiz (1979): *Chequeo a la dislexia*, ICE, Zaragoza.  
 - S. Molina García (1981): *La dislexia. Revisión crítica*, CEPE, Madrid.  
 - E. Huerta (1981): *Programa de reeducación para dificultades en la escritura*, Pablo del Río, Madrid.  
 - J. A. Portellano (1983): *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos en la escritura*, CEPE, Madrid.
- (106) Véase para la disparidad terminológica:  
 - VV. AA. (1981): *Terminología gramatical para su empleo en la E.G.B.*, MEC, Madrid.  
 - E. Alonso Marcos (1986): *Glosario de terminología gramatical unificada por el MEC*, Magisterio Español, Madrid.  
 - J. L. Onieva Morales (1986): *Diccionario básico de terminología gramatical*, Playor, Madrid.
- (107) Luis Miravalles (1958): *El análisis estructural en la enseñanza media: su método práctico*, MEC, Madrid.
- (108) José García López y Carmen Pleyán (1969): *Introducción a la metodología del análisis estructural*, Teide, Barcelona.
- (109) Luis González Nieto (1980): *La enseñanza de la Gramática*, Anaya, Madrid.
- (110) Eusebio Aranda Muñoz (1988): «Didáctica de la Gramática» en *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Anaya, Madrid.
- (111) En *La enseñanza de la Lengua en la E.G.B.*, op. cit., pp. 236-237.
- (112) Sonsoles Fernández (1983): *Didáctica de la Gramática*, Narcea, Madrid.
- (113) Cit. por Juan José Saavedra Esteban (1988): *Nuevos caminos en la enseñanza de la lengua*, Bruño, Madrid.
- (114) Op. cit. *Didáctica de la lengua materna*, p. 34.
- (115) Op. cit. *El aprendizaje de la Gramática...*, pp. 235-236.