

Un acercamiento activo a la lengua española

Juan Rey Fuentes

Esta comunicación es fruto, por una parte, de la constatación de la poca estima en que el alumno tiene la Lengua Española como disciplina y, por otra, de la creencia de que todo aprendizaje ha de contar con la colaboración del sujeto receptor. Varios años de enseñanza en Institutos rurales y suburbiales, me llevaron a comprobar no sólo que esta asignatura no les servía a los alumnos para comprender mejor las otras materias, sino que además eran incapaces de aproximarse a dicha disciplina. Esta incapacidad tenía su origen en varias causas. En primer lugar, en la falta de una mínima formación lingüística. Luego, en un conocimiento bastante deficiente de su propia lengua como instrumento de comunicación. Y finalmente, en la existencia de un vocabulario altamente especializado que el alumno desconocía y le resultaba de difícil manejo y comprensión. Estas tres razones impedían que el alumno sacase un mínimo provecho de la Lengua Española, pues la consideraba una asignatura más, ignorando que es el vehículo para acceder a los demás conocimientos.

El remedio a este mal no podría venir por la didáctica impositiva, didáctica que no haría sino aumentar el rechazo del alumno hacia la asignatura. La solución, después de varios cursos comprobando lo anteriormente dicho, habría de venir por el convencimiento del propio alumno, por la motivación. A todo ello debe sumársele la creencia personal de que es preferible que el alumno use o aprenda a usar lo más correctamente posible su lengua a que repita memorísticamente una retahíla de nombres cuyo empleo queda recluido al ámbito académico y cuyo significado desconoce la mayoría de las veces, por no decir casi siempre.

Antes de proseguir quisiera advertir que esta experiencia no fue llevada a cabo en solitario, sino en conjunción con otro profesor, profesor con el que preparaba semanalmente las clases y posteriormente cotejaba mis propios resultados. Habiendo constatado mediante un sondeo previo que la lectura no era un vicio muy extendido entre los alumnos y que su relación con el libro no iba más allá de los manuales obligatorios, la experiencia comenzó por indagar con qué tipo de texto estaban familiarizados para poder demostrarles así que la Lengua no era sólo una disciplina académica, sino también su propio sistema de comunicación, pues en definitiva el fin de esta experiencia era enseñarles a desmontar un texto, ver sus piezas y analizarlas con el fin de construir posteriormente otro similar. Un alumno sólo podrá componer un texto si sabe cuáles son sus componentes y cuáles las normas que regulan su combinación. Esto se explica en los manuales de uso común, se habla de sintaxis, de morfemas y lexemas, de oraciones coordinadas y subordinadas, pero la mayoría del alumnado lo olvida al salir del centro y en la calle se encuentran frente a un anuncio que los intenta persuadir de las bondades de un producto o ante un burócrata que les entrega un impreso que apenas puede descifrar, por no hablar de la imposibilidad de aproximación a un texto medianamente literario. Por razones técnicas y falta de presupuesto, se seleccionaron diversas modalidades de la lengua impresa, aun sabiendo que la lengua escrita dista de la hablada y que en ellos es más frecuente ésta que aquélla. Ellos mismos ayudaron a escoger los modelos: lenguaje publicitario, de los cómics, periodístico, burocrático, epistolar, científico y literario. Sin embargo las referencias al lenguaje coloquial eran continuas, pues la mayoría de ellos apenas había superado este estadio lingüístico y la comparación de otros registros con el suyo propio les resultaba, de una parte, enriquecedor y, de otra, ejemplificador de las variedades sociales de una misma lengua.

La temporalización era clásica y dependía de las posibilidades ofrecidas por cada texto. En principio el alumno no disponía de más material que el texto facilitado por el profesor y de unas fichas que tendría que ir rellenando de acuerdo con unas pautas preestablecidas y que él en principio desconocía. Como complemento indispensable a sus explicaciones, el profesor aconsejaba unos cuantos manuales que no eran exclusivos ni obligatorios, se indicaban sólo a título orientativo para que el alumno supiese dónde ampliar información en caso de necesidad, información que al mismo tiempo le servía para contrastar los datos facilitados por el profesor.

La primera tarea en la preparación de la clase consistía en seleccionar un texto que diera juego, un texto cuyas posibilidades expresivas fuesen no sólo amplias, sino fácilmente observables por el alumnado, ya que cualquier detalle -p.e., una forma verbal irregular, un femenino en -esa o una construcción sintáctica poco habitual en ellos- era el punto de partida de un análisis que sabiamente conducido terminaba en una cuestión lingüística, pero la atención de la explicación no recaía tanto en los aspectos teóricos como en los prácticos. Elegido el texto idóneo, se procedía a un exhaustivo análisis lingüístico, mas siempre a partir de los datos proporcionados por el mismo texto, jamás superábamos el texto tomado como pretexto. Y dicho análisis se hacía teniendo en cuenta las modernas investigaciones sobre el hecho lingüístico, pero sin olvidar ciertos postulados de la gramática tradicional, pues hay en ella determinados aspectos que la Lingüística ha descuidado y que nosotros considerábamos fundamentales en el aprendizaje de la lengua.

Manteníamos el esquema tripartito de Fonética, Morfosintaxis y Léxico-semántica y en cada uno de ellos íbamos incardinando los fenómenos que el texto nos iba proporcionando. Consistía la preparación en un minucioso estudio del texto, supervisando, y al mismo tiempo seleccionando, todos aquellos aspectos que fuesen susceptibles de un posterior uso en clase. Una vez en el aula, se repartía el texto fotocopiado y se leía en voz alta cuantas veces fuera menester. Luego se dejaba un tiempo prudencial de estudio y observación, estudio y observación que podía llevarse a cabo en solitario o en grupo. Pasado este tiempo, el profesor comenzaba a indagar sobre las características del texto. Siempre había un alumno aventajado que, recordando enseñanzas anteriores, se percataba de algunos rasgos del texto, otros eran más difíciles de descubrir, pero lo conseguían con la ayuda dosificada del profesor, finalmente había otros que tenían que ser explicados.

Este estadio es sumamente fructífero, pues puede ocurrir que la curiosidad y el interés del alumnado desborde las previsiones del profesor y en este caso, la mayoría de la veces, se produce una relación recíproca entre maestro y discípulo. Uno guía a partir de un estudio previo y otro descubre una realidad lingüística que de otra manera hubiera rechazado o no hubiese indagado con el mismo interés. El reconocimiento de un fenómeno lingüístico se completaba con ciertos datos teóricos proporcionados por el profesor y con ejemplos que el mismo alumnado facilitaba. Una vez comprendido y asimilado el fenómeno lingüístico viene la parte más difícil: su definición, definición que ha de hacer el alumno. El profesor, si fuera necesario, procederá a indicar los errores de expresión, la adecuación del vocabulario o la conveniencia de introducir alguna que otra modificación, pero siempre de forma tal que la definición respete lo más posible la dada por el alumnado. Un alumno entiende y recuerda mejor aquello que él mismo ha descubierto y redactado que los textos facilitados por los manuales. También es diversa la consideración que el alumno pueda tener para con uno y otro texto, pues uno es el suyo mientras que el otro es el oficial por llamarlo de alguna manera. Y en este caso hay que tener en cuenta las relaciones afectivas y los posteriores resultados pedagógicos. La atención es diversa y los intereses distintos. Una vez ultimada la definición, cada alumno la registraba en una ficha. También orientaba el profesor al alumno para que averiguase a qué nivel pertenecía el fenómeno analizado. Como tarea fuera del aula, el profesor encargaba que esas definiciones se cotejasen con la ofrecida por los manuales. Asimismo pedía en ciertos casos que se ampliasen determinados datos cuyo análisis hubiesen detenido la marcha de la clase.

Una vez finalizada la unidad, el alumno se encontraba con una serie de fichas pertenecientes a los tres niveles lingüísticos. En un principio estas fichas le resultaban incoherentes, pues podía tener seis de semántica, una de fonética, tres de morfología y ninguna de sintaxis. A medida que el curso iba avanzando, el alumno se iba dando cuenta de que las fichas terminarían por constituir lo que él entendía por un manual. Como tarea de clase, el profesor revisaba las fichas, viendo qué había añadido cada uno y si lo añadido era pertinente. Asimismo revisaba la escritura, deteniéndose en la riqueza léxica, en la ortografía, en los periodos oracionales. La clase concluía con pequeños ejercicios mediante los cuales el alumno ponía en práctica lo descubierto durante la sesión de trabajo. Todas estas actividades culminaban en la confección de un texto similar al analizado. Y esta actividad quedaba reservada para el final de la unidad.

Como conclusión de la unidad didáctica, el profesor proponía la realización de un texto de la misma modalidad lingüística que el analizado. Los resultados variaban de un trimestre a otro, ya que si en los primeros meses la información acumulada era mínima, en los finales el alumno tenía un visión distinta del hecho lingüístico y también disponía de una capacidad de ejercitación de la que carecía en un principio, por ello los resultados eran progresivos y la evaluación no tenía más remedio que ser continua, pues un alumno podía llegar a clase con un bagaje lingüístico mediano y terminar redactando crónicas periodísticas o escribiendo cuentos de cierta aceptabilidad literaria. No nos interesaba tanto la repetición de los conceptos explicados ni de los conocimientos adquiridos mediante la consulta de manuales. Lo que de verdad nos interesaba era que el alumno supiese construir un texto, que el alumno conociese su lengua lo mejor posible para que pudiera comunicarse lo más eficazmente posible. Como botón de muestra diré que una vez planteado el problema de la manifestación gramatical de la temporalidad en castellano, no nos deteníamos en la enumeración de las diversas conjunciones que dan entrada a la subordinada temporal, sino que se les pedía a los alumnos que manifestasen dicho concepto de cuantas formas supiesen. Los resultados, para ambas partes, fueron más halagüeño de lo esperado, pues el alumno, aun desconociendo las categorías gramaticales, era capaz de generar mensajes equivalentes aunque con formas distintas. Este era nuestro objetivo, no tanto un dominio teórico de la Lengua Española como un dominio práctico, dicho en pocas palabras, que supiera leer y escribir correctamente, pretensión que no han cumplido satisfactoriamente los recientes planes de estudio ni los métodos modernos.

No sólo soy yo el que se queja de que los alumnos no saben leer ni escribir, hay más de uno que ya ha tirado por la borda la faramalla del estructuralismo y el generativismo y ha vuelto los ojos a la gramática tradicional, a Andrés Bello, por citar un nombre, o a la Gramática de la Real Academia de la Lengua Española, pues se daba la paradoja de que un alumno de primero de BUP sabía analizar arborescentemente complicadas oraciones subordinadas adverbiales concesivas y sin embargo era incapaz de redactar una carta o formar correctamente el femenino de tigre, por ofrecer sólo un ejemplo. En otros países de nuestro entorno cultural existe en la enseñanza primaria y secundaria una asignatura que podríamos traducir como Composición y cuyo cometido es precisamente enseñar al alumno a expresarse por escrito con corrección y propiedad. Esta era nuestra pretensión y ésta la única norma que aceptábamos: la adecuación de la lengua al fin pretendido. Por ello, nuestro punto de partida era el estudio de los diversos registros lingüísticos, registros que se explicaban y ejemplificaban hasta que el alumno se familiarizaba con ellos. Desde el comienzo, el alumno tenía presente que la lengua no es algo monolítico, sino estratificado y que su uso depende del hablante y al mismo tiempo está condicionado por el contexto. Era este uno de los aspectos que más le llamaba la atención y una vez descubiertos los diversos niveles lingüísticos y su equiparación desde el punto de vista del estudio -equiparación que desde su mentalidad no imaginaba-, se entregaba al juego de traspasar mensajes de un nivel a otro. Esta desinhibición y el descubrimiento de que su registro era tan válido como el oficial le llevaba a considerar la Lengua Española como algo propio, rompiendo así la barrera que lo separaban de otras asignaturas. En este momento entraba en juego la creatividad del alumno, creatividad que evidentemente estaba condicionada por su conocimiento de los mecanismos lingüísticos y su riqueza léxica.

A modo de ejemplo destacaré algunos aspectos de esta experiencia. Así, el lenguaje publicitario, además del análisis de las características peculiares de cada mensaje, daba pie para explicar la diferencia entre signo e icono, al mismo tiempo que, dado el alto potencial sugerente y evocador de los anuncios, servía para que el alumno captase en un ejemplo cotidiano la diferencia entre la denotación y la connotación. Este mismo lenguaje servía para explicar determinados recursos poéticos que los publicistas manejan con fines persuasivos y mercantilistas. Por razones sobradamente conocidas, el alumno siente más próximo el lenguaje publicitario que cualquier otra modalidad, por ello, inaugurar el curso con el análisis de un anuncio es una garantía de atención, atención que no sería la misma si le hubiésemos ofrecido una instancia o una carta comercial. Además de lo que cada texto pueda ofrecer particularmente, el lenguaje periodístico sirve para potenciar el léxico del alumno mediante el empleo de sinónimos y para ejercitar la sintaxis, ya que la redacción tanto de breves noticias como de reportajes requiere cierto manejo de las estructuras sintácticas.

El lenguaje burocrático es útil, además de para poner al alumno en contacto con una realidad cotidiana, para hacerle ver la pervivencia de ciertos formulismos arcaizantes, al tiempo que da pie para una breve introducción a la historia del castellano. Un ejercicio muy provechoso consiste en pasar mensajes coloquiales a comunicaciones burocráticas y viceversa. El lenguaje científico les hace ver que la lengua científica no está tan distante de ellos como suponen, pues la muestra que se les ofrecía era una unidad del texto de Ciencias Naturales. Unidad ésta que se puede aprovechar también para ayudarles a entender las otras disciplinas, para conectar la Lengua Española con las demás asignaturas, viendo cuáles son las características específicas de cada una de ellas, cuáles sus rasgos léxicos y qué campos semánticos se pueden establecer en torno a determinados temas: biología, historia, matemáticas...

El empleo del lenguaje epistolar resultaba sorprendente para el alumnado, pues el uso del teléfono ha relegado esta modalidad hasta hacerla casi desaparecer. Había alumnos que no sabían no sólo los componentes de una dirección sino ni siquiera el lugar en el que debían pegar el sello. Muchos de los ejercicios propuestos estaban tomados de la Gramática de la fantasía de Gianni Rodari, como por ejemplo escribir una carta entre dos hipotéticos amigos, solicitar un catálogo a una empresa imaginaria o establecer unas condiciones de partida y otra de llegada, adecuando la carta a estas determinaciones previas. De la hipótesis pasamos a la realidad y le sugerimos al alumnado que se carteara con un curso similar de otro Instituto. Las cartas eran leídas y corregidas en clase hasta que la continuidad de la relación y la intimidad de los textos hizo que el profesor se retirase discretamente de una experiencia que había desbordado el ámbito escolar para adentrarse en el afectivo.

El análisis del cómic fue tan gratificante como el del lenguaje publicitario, pues su conocimiento facilitó la tarea del profesor, animó al alumnado y proporcionó un nuevo elemento del que el alumnado no se había percatado: el diálogo. Este lenguaje es el adecuado para explicar el lenguaje coloquial y las onomatopeyas.

Se llevaron a cabo varios ejercicios consistentes todos ellos en la creación de diálogos ficticios. Para ello se le entregó primeramente una historieta sin texto, pero manteniendo el perfil del bocadillo original, perfil que en cierto modo le facilitaba la tarea al proporcionarle una orientación mediante el espacio. Luego se les entregó una historieta sin bocadillo y sin perfil. Ahora el alumno tenía que imaginárselo todo. Y finalmente se le entregó una historieta desordenada con el fin de que el alumno, por una parte, reconstruyese una historia y, por otra, añadiese el diálogo. Con esta técnica progresiva se había conseguido que el alumno se acercase casi imperceptiblemente a la narratividad, narratividad que daba pie para la siguiente modalidad lingüística: el lenguaje literario. El alumno estaba preparado para crear una historia aceptable, disponía de los recursos necesarios y el conocimiento de su propia lengua había mejorado a lo largo del curso. La lectura semanal en clase y el análisis de cuentos o películas proporcionaban los elementos para que alumno consiguiese montar un argumento y redactarlo luego con cierto estilo. En este momento entraba la imaginación de cada uno y sus dotes particulares.

Si el sistema de aprendizaje era distinto, distinta tenía que ser la evaluación de los conocimientos adquiridos y la destreza conseguida. La atención del profesor se centraba en dos aspectos. Uno secundario, que estaba constituido por las fichas que el alumno iba rellenando con sus propias indagaciones y completando con la consulta de manuales oficiales. Y otro, que podemos denominar primario o fundamental: la revisión de los textos construidos por el alumnado, textos que el profesor evaluaba desde una doble perspectiva: desde el manejo del código y desde el propio mensaje creado. En cuanto al uso del código había que considerar la riqueza léxica, la propiedad y adecuación del vocabulario, el empleo de barbarismos y muletillas, la complejidad sintáctica, los fallos de concordancia, la correlación verbal, los problemas morfológicos, la ortografía, la acentuación y el uso correcto de los signos de puntuación. En cuanto al mensaje o texto construido había que tener en cuenta la unidad temática, la relación entre texto e intencionalidad, es decir, la eficacia de la comunicación, el respeto a la modalidad elegida y la adecuación del código empleado a dicha modalidad, en última instancia se analizaba la inventiva del alumno. Esta evaluación llevaba más tiempo que la tradicional corrección del clásico examen, pero pensamos que mereció la pena, pues después de varios años poniendo en práctica esta experiencia pudimos comprobar con satisfacción que el alumno había variado su concepción de la Lengua Española y -sobre todo- había conseguido hacerse con unos recursos expresivos que con otras metodologías eran impensables.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, J., *Para hacer historietas*, Madrid, Editorial Popular, 1984.
- BRATOSEVICH, N., y RODRÍGUEZ, S. C., *Expresión oral y escrita. Método para primaria y secundaria*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1985.
- CASTAGNINO, R. H., *Algunas observaciones metodológicas sobre la enseñanza de la composición*, Buenos Aires, 1957.
- FURNO, R.Y., y ZAN, E. M., *Aprendizaje de la composición*, Buenos Aire, Editorial Guadalupe, 1971.
- GARCÍA, E. F., *Los lenguajes de la publicidad*, Alicante, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1984.
- GUBERN, R., *El lenguaje de los comics*, Barcelona, Ediciones Península, 1974.
- LÓPEZ MARTÍN, J., *El periodismo escolar*, Barcelona, Ediciones Península, 1974.
- PARRAMÓN, J. M., *Cómo dibujar historietas*, Barcelona, Ediciones Instituto Parramón, 1971.
- RODARI, G., *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Hogar del Libro, S.A., 1985.
- VIVALDI, M., *Curso de redacción*, Madrid, 1969.
- VV. AA., *Cómo desarrollar la lectura crítica*, Barcelona, Ediciones CEAC / Aula Práctica, 1983.
- VV. AA., *Expresión oral*, Madrid, Ediciones Alhambra / Biblioteca de Recursos Didácticos, 1986.