

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Es de sobra conocido el avance tan considerable que ha dado la ciencia lingüística en estos treinta últimos años y la importancia que ha adquirido esta disciplina en el momento actual, no sólo por el valor específico de su contenido, sino también por el desarrollo de su metodología y por el cúmulo de relaciones interdisciplinarias en las que se ve sumida.

Sería lógico pensar que sobre el aspecto didáctico de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en general, vertiesen casi inmediatamente todas las teorías lingüísticas tan exacta y finamente elaboradas, pero la realidad es muy distinta. Hay en este punto dos aspectos que creemos es interesante considerar:

En primer lugar, hay que tener presente que en nuestra disciplina, como en cualquier otra, se produce siempre un desfase entre la teoría y su aplicación. Este desfase ha sido aún más agudo en la lingüística actual a causa de la sucesión de distintas teorías que, si bien puntualizaban y mejoraban los estudios anteriores, no dejaban el suficiente reposo para su aplicación exhaustiva. Conocida es la frecuente acusación de los gramáticos tradicionales a los estructuralistas: los estructuralistas —decían— siempre enumeran los requisitos que debe poseer la gramática descriptiva de una lengua dada, e indican cómo se debe escribir, pero no escriben nunca ninguna (1).

En segundo lugar, es necesario distinguir entre la enseñanza de una segunda lengua y la enseñanza de la lengua materna. En la comparación, la última queda tremendamente perjudicada.

Durante los años de la Segunda Guerra Mundial y los siguientes, se inicia en los Estados Unidos, por motivos estratégicos y políticos (2), una amplia investigación para lograr el mejor procedimiento que permita una enseñanza rápida y eficaz de segundas lenguas. La consecución de la nueva metodología para la adquisición de otras lenguas fue posible por el desarrollo que había alcanzado ya en esa época la lingüística estructural y por su localización en un cruce interdisciplinario, siempre

fecundo, donde lingüistas, pedagogos y psicólogos trabajaron por conseguir un mismo objetivo. Pronto esta nueva (por su contenido y método, no por su cronología) rama de la lingüística cobraría carta de naturaleza bajo el nombre de Lingüística aplicada. Aparte de las razones prácticas antes aludidas para el desarrollo de esta didáctica de las segundas lenguas, hay un hecho incuestionable: el individuo aprende su lengua materna por él mismo, mientras que una segunda lengua requiere un esfuerzo consciente y una enseñanza sistemática. De ahí que mientras que en la Lingüística aplicada se ha volcado todo el bagaje de los más recientes hallazgos de la investigación lingüística, en la clase de la lengua materna se han seguido desarrollando las nebulosas definiciones gramaticales y las reglas llenas de excepciones a sus excepciones. Es la diferencia en el tratamiento de lo que se intenta adquirir como nuevo, y como tal hay que hacerlo más asequible, exacto y eficaz, y lo que se cree que ya posee el individuo y que sólo resta darle una explicación lógica para que engarce en la ordenación de su razonamiento; y lamentablemente nada más lejano a la realidad.

En nuestra opinión, muchos de los logros de la Lingüística aplicada podrían tener una consecuencia inmediata en la enseñanza de la primera lengua.

Como es lógico, el proceso de la teoría lingüística va repercutiendo poco a poco en la metodología de la enseñanza de la lengua materna, con el objeto de hacerla más eficaz. Una de las primeras aportaciones de la lingüística actual se refleja, como dice A. Rigault, "en el cambio de las ideas que se podrían tener sobre la misma naturaleza del lenguaje" (3). Por ejemplo:

— La Lingüística actual es descriptiva: se limita a realizar la descripción de una lengua, es decir, a escribir cómo hablan o escriben los hombres, a diferencia de los estudios lingüísticos anteriores que eran fundamentalmente normativos: prescribían cómo se debería hablar o escribir, considerando como incorrecto todo lo que no se ajustase a las normas preestablecidas subjetivamente por ella. Al ser descriptiva, la lingüística se aplica por igual al estudio de cualquier lengua.

— La lingüística ha distinguido entre la diacronía y la sincronía, dando prioridad a la descripción sincrónica, y considerando al diacronía como el paso de un estado de la lengua a otro, es decir, como diferentes cortes sincrónicos. La lengua que hoy hablamos es un producto histórico, pero por sí misma forma un sistema, y el hablante la utiliza sin referencia a lo histórico.

— La lingüística ha demostrado que los hablantes no aplican siempre reglas inmovibles, absolutas, sino que con el tiempo varían y que "es —dice Ragault— el sistema, o la estructura de los rasgos lingüísticos de este uso, el que hay que revelar". Es

el paso de unas gramáticas “esencialistas” a una lingüística “existencialista”.

– El lenguaje se concibe como la conjunción de la lengua (modelo general y constante para todos los miembros de una colectividad lingüística) y el habla (materialización de este modelo en cada miembro de la colectividad lingüística). Distinguir estos dos planos supone tanto como diferenciar la multitud de realizaciones individuales, orales o escritas, de las leyes generales que las rigen.

– El lenguaje es ante todo un fenómeno oral. Para los gramáticos tradicionales, la forma escrita y literaria de una lengua es mejor que su forma oral, y la gramática fundada sobre ella, que es la que establece la norma, también es la mejor. Pero la lingüística descriptiva ha puesto de relieve que en la complejidad del lenguaje la vertiente literaria no lo es todo, ya que ésta es, según Vendryes, como “la capa de hielo que se forma en la superficie del río”, debajo de la cual fluye el lenguaje en su forma más espontánea, más frecuencial, más común: la oral.

La lingüística actual no desdeña la lengua escrita, como la tradicional arrinconaba la hablada, pero da más importancia a esta última, porque: a) genéticamente, la lengua hablada es anterior a la escrita; b) la lengua escrita es una conformación de la lengua hablada, que se configura artísticamente en la lengua escrita literaria; c) la lengua escrita pierde elementos que posee la lengua hablada: las variaciones significativas de tono, de acento, los valores expresivos, que difícilmente se pueden transcribir con los signos ortográficos, y todo el lenguaje gestual que acompaña al acto de habla.

Las diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita son muy importantes. El estudio de las dos es necesario. Por otra parte, la forma escrita es un fuerte nexo de unión en una lengua, nexo que evita su desmembración.

– El lenguaje es un fenómeno social. Debe ser concebido esencialmente como un medio de comunicación entre los hombres. De este modo, ha cambiado la noción de “norma”, explicando mejor el uso social de la lengua (las formas dialectales, las hablas) e incluso el uso individual.

– El lenguaje es un sistema de signos, previamente convenidos por los miembros de la comunidad lingüística y codificados en una lengua determinada.

– La lengua es una forma, no una sustancia.

– La lengua es una estructura, de ahí que en ella todo es función: cualquier unidad de la lengua es unidad de la misma sólo si cumple una función diferencial.

– La lengua es un sistema de contrastes. Las unidades funcionales existen co-

mo unidades que forman contrastes, como unidades opositivas: es decir, tienen algo en común y algo diferencial. Lo que es distinto entre dos unidades funcionales, las diferencias mínimas que existen son los rasgos distintivos, es aquello por lo que es una unidad diferente a las demás.

— El lenguaje es un sistema de sistemas. Las unidades funcionales suelen formar sistemas, es decir, las mismas oposiciones se repiten varias veces para varias unidades y un número determinado de rasgos distintivos organiza varios grupos de unidades. Estos pequeños sistemas originan sistemas más grandes: el sistema fonológico, el gramatical, el semántico, y el conjunto de todos estos sistemas, el gran sistema de la lengua.

A la vista de estos principios que, a nuestro modo de ver, son los más esenciales, fácilmente se pueden deducir la diferencia entre la lingüística estructural y la tradicional.

1.— Por la influencia de la teoría de la comunicación, hoy decimos que todo lo que comunica un mensaje bajo la forma de un determinado código es una lengua. De este modo, la música, las matemáticas, las señales de tráfico, la pintura y el medio que utilizan dos individuos para comunicarse hablando o escribiendo, son lenguas. Pero lenguas que utiliza el hombre para comunicarse en su medio social es lo que llamamos una **lengua natural**, mientras que las demás no lo son. Según Hjelmslev, "la lengua natural es una lengua en la que todas las otras lenguas se dejan traducir", contrastando su universalismo con el particularismo de las lenguas, no naturales. Si la lengua natural es en nuestro caso la lengua materna, la necesidad no sólo de adquirirla, sino de desarrollarla y afianzarla es evidente, pues además de ser el vehículo de comunicación con el medio cultural y social en el que se halla inmerso el individuo, el sistema lingüístico de cada lengua "constituye un programa y una sola guía para la actividad mental del individuo, para el análisis de sus impresiones, para la síntesis de su fondo interior", según afirmaba B. L. Whorf. Sobre la importancia de su enseñanza, de su adquisición, incluso, creemos que no es necesario insistir.

En la programación de la enseñanza de la lengua materna se deberían tener en cuenta determinados factores que habitualmente no se consideran o se consideran sólo intuitivamente. (4)

Uno de ellos es el conocimiento de la lengua de los alumnos: la investigación y la acción pedagógica en la enseñanza de la lengua serán eficaces sólo cuando se haya acometido el estudio de la lengua de los alumnos en los diferentes años escolares y se haya profundizado su descripción. Este estudio proporcionaría datos tanto sobre la competencia y actuación lingüística de los escolares en cada uno de los tres niveles

de análisis lingüístico —fónico, morfosintáctico y léxicosemántico— como sobre su capacidad de asimilación y abstracción y sobre los centros reales de interés del mundo que los rodea. La información así recogida sería la base cierta de una programación objetiva.

Otro de los factores que es menester tener en cuenta es el del entorno socio-cultural del alumno: de las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento se desprende, como dice Christiane Marcellesi (5) “que existe una unidad profunda de lo lingüístico, es decir de la actuación de los niños en situación escolar, y de lo extralingüístico, es decir, de la pertenencia de los niños y de sus padres a una clase social económicamente caracterizada, y por ello mismo, lo más frecuente, culturalmente definida”. El trabajo de Laurence Lentin (6) que estudia la adquisición de la lengua en el niño pequeño plantea el problema del fracaso escolar y de la correlación de éste con las actuaciones lingüísticas y los datos económicos-culturales: entre el 80 y el 90% de los niños que tienen dificultades en la escuela pertenecen a los llamados medios socio-culturales no favorecidos, y parece justificado decir que una insuficiencia en el funcionamiento del lenguaje ocupa un puesto preponderante entre las causas que acarrearán dificultades a los niños, dificultades que arrastran en la mayoría de los casos hasta la edad adulta.

En ciertos medios, las deficiencias lingüísticas de los niños pueden originar deficiencias intelectuales más o menos reales: es el caso de la lengua de los niños negros que viven en los ghettos, estudiada por Bereiter, o el de algunos niños, hijos de emigrantes españoles en Francia, tomados por deficientes mentales, al no poderse expresar ni en español ni en francés.

El problema lingüístico llega a hacerse trágico si se piensa que buena parte de los tests que se utilizan para determinar el coeficiente intelectual son verbales o de base verbal. Si las investigaciones sociolingüísticas han mostrado hasta qué punto la capacidad lingüística va unida al medio sociocultural, no nos puede extrañar que los niños que pertenecen a un medio sociocultural no favorecido, que tienen frecuentemente problemas de lenguaje, sean los que presenten coeficientes de inteligencia poco elevados.

Ante el número de variables que pueden surgir en el momento de la enseñanza de la lengua, uno piensa razonablemente en la imposibilidad de una fórmula mágica que resuelva todos los problemas al mismo tiempo. Por eso, aunque la programación oficial de los cursos de lengua exista —y debe existir— en ninguna materia debe ser tan flexible el profesor y tan buen conocedor de la situación peculiar de cada alumno como en la de la enseñanza de la lengua materna para poder adoptar en cada caso concreto la solución más idónea.

2.— Como se sabe, toda lengua es una estructura en la que determinadas unidades funcionan originando un sistema de contrastes. Estas unidades se integran jerárquicamente unas en otras, en los diferentes niveles lingüísticos: el fonológico, el gramatical y el semántico. Una descripción de cualquier lengua tiene que dar cuenta de estos tres niveles, para ser exhaustiva, y como es lógico ninguno de ellos puede desdoblarse en el momento de la enseñanza de la lengua materna, pues ninguno de ellos puede existir aislado.

Merece la pena detenernos, aunque sea brevemente en cada uno de ellos.

Hemos apuntado más arriba que el lenguaje es ante todo un fenómeno oral. Siempre se ha hablado más que se ha escrito, y hoy la forma oral constituye el mayor porcentaje de los medios de comunicación. No es justo, por lo tanto, que a la expresión oral no se le dedique el tiempo necesario. Existen unos problemas de entonación, de pausas, de dicción que requieren su enseñanza o su corrección, que no se aprenden espontáneamente, o se aprenden con una serie de defectos imposibles de corregir más tarde. Hasta los 11 ó 12 años, según la psicolingüística, el niño está en condiciones óptimas de asimilar todo lo que se refiere al significante. A partir de la pubertad, esta facultad disminuye gradualmente con el paso de los años. La base oral tiene el suficiente peso específico en la comunicación como para prestarle toda nuestra atención, y el momento es precisamente el de la edad escolar. ¿Por qué en la expresión escrita se corrige tan cuidadosamente el rasgo vertical de la t y en pronunciación todo es bueno? Pero si hay que corregir ¿en función de qué modelo? Volveremos sobre ello más adelante. De momento, nos interesa ver cómo puede incidir el nivel fónico en la enseñanza de nuestra lengua.

Los dos primeros aprendizajes del niño en la escuela son: la lectura (ejercicio de descodificación gráfica: asociación de un continuum sonoro a una secuencia grafémica) y la escritura (ejercicio de codificación gráfica: traducción de un continuum sonoro en una secuencia grafémica). Con relación a la lectura, Bertil Malmberg decía: "No se negará que el fonetista... deba aportar una contribución importante en las discusiones que conciernen a la enseñanza de la lectura a lo largo de los primeros años de escuela. Es lo que, desgraciadamente, no parece que se haya comprendido aún en los medios pedagógicos responsables. Lo que se escribe sobre esta materia en los mencionados círculos pedagógicos deja demasiado frecuentemente al lingüista la impresión de una extraordinaria incompetencia y, osemos decirlo, de un diletantismo inimaginable".(7) Normalmente, se olvida, como indica Hélène Huot (8) que hay determinados fenómenos sonoros, no señalados muchas veces con diacríticos gráficos como el acento, el comportamiento melódico, las pausas que deben situarse

en sus lugares correspondientes en el momento de la lectura para que el mensaje tenga sentido: a la inversa, algunos de esos fenómenos deberán ser transcritos por determinados signos de puntuación, mientras que otros no se tendrán en cuenta. Por otra parte, la entonación pertenece al nivel gramatical no al fonológico, (9) cosa que se suele ignorar.

Por ello el único método de lectura que desde el punto de vista lingüístico se puede recomendar es el llamado **método global**, porque: a) parte de la frase, que es una secuencia gráfica y sonora, con un significado determinado; b) no disocia de la frase sus elementos constitutivos: esquema de entonación, junturas, pausas y estructuras sintácticas.

Otra cuestión importante que en la enseñanza, sobre todo desde los primeros años, no se tiene en cuenta, es lo que J. C. Lafon llama **la integración fonética del niño** (10), que es "el conocimiento por vía sensorial de símbolos acústicos llamados fonemas, y la posibilidad de poder distinguir los criterios necesarios para su individualización". La adquisición del fonema en el niño se lleva a cabo en dos etapas: en la primera que finaliza en principio en el primer año de escolaridad, con la adquisición del signo gráfico que fija la imagen fonética, se adquieren los fonemas en tanto que unidades de la lengua; en la segunda, se desarrolla la acuidad auditiva fonética, de tal modo, que el niño puede reconocer un fonema, aunque esté deformado; esta segunda etapa no se desarrolla perfectamente hasta la edad de 10 años. Según el mismo Lafon, "la medida de la integración fonética representa sobre todo una medida de la atención ... de los fenómenos exteriores con los que tenemos contacto por vía auditiva", y "toda dispersión de la atención lleva consigo un retraso a un retorno de esta integración"; por eso, las perturbaciones disléxicas están ligadas a confusiones fonéticas auditivas: "Si los dos tercios de las dislexias no parecen dislexias integrativas, las otras responden a esta etiología. Pensamos, a pesar de las cifras, que casi todas las dislexias tienen un origen integrativo y que aparte de un trastorno ocular manifiesto, es la vía auditiva la que ha perturbado el sentido de la lectura". Cuando un esquema fonético auditivo es impreciso, también lo es su correlación gráfica; por ello, si la utilización del método global es lo más recomendable para un niño con buena integración fonética, es perjudicial para otro que no posea una integración, ya que le originará un dislexia; para éste un método fonético o silábico le permite "adquirir una mejor representación auditiva del esquema del fonema alrededor del símbolo visual". Parece evidente, pues, que se hace necesario un control del nivel de integración fonética del alumno.

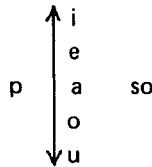
El nivel fónico, por su reducido número de elementos, es muy útil, además, pa-

ra hacer comprender al alumno, de incluso once o doce años, determinadas cuestiones sobre el funcionamiento del lenguaje.

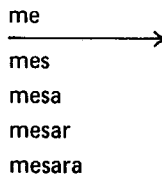
Veamos algunas:

a) La enseñanza de que una lengua se articula en unidades, cada una de las cuales se integra en la de un nivel superior. De estas unidades, las del nivel más bajo son los **fonemas** (digamos o no el nombre).

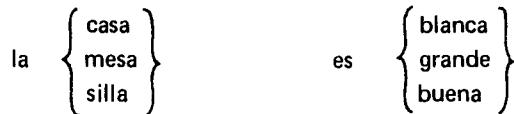
b) Que estos fonemas son unidades porque: en una palabra como **pis**o, la última división que podemos realizar es: p—i—s—o; que **pis**o es distinto de **pes**o, **paso**, **pos**o, **pus**o o que **tal** es distinto de **cal**, **mal**, **sal** etc. El fonema es una unidad mínima que se define, como toda unidad, por sus oposiciones:



c) Por otra parte, los fonemas no tienen significado, pero combinándose van a integrarse en morfemas, lexías, etc., que ya tendrán un contenido semántico:



Con esto hemos puesto de manifiesto dos ejes (el paradigmático y el sintagmático) que son fundamentales en el funcionamiento de una lengua. Lo mismo en:



d) La lengua es un sistema en el que cada unidad sólo tiene valor por oposición a las unidades que le son vecinas: t/d: **teme/deme**, **rata/rada**; pero en el sistema fonológico hay cuatro subsistemas: el de las vocales: en virtud de las relaciones paradigmáticas, en la i de **pis**o solo puedo poner otra vocal: e, etc., lo mismo que en lugar de s sólo puedo colocar otra consonante: **pito**, **pino**, **pico**, etc., formando el subsistema de las consonantes; el subsistema acentual se establece a través de relaciones con-

trastivas en el eje santagmático, principalmente: **pisó/pisó**; y por último, el subsistema entonativo: /pisó ↑/ – /pisó ↓/, etc. Es decir la lengua es un sistema de sistemas.

e) El sistema fonológico permite poner en relieve, y hacer que tomen conciencia, de la extraordinaria economía del lenguaje, pues en este nivel, los 23 ó 24 fonemas españoles permiten a través de una amplia combinatoria, engendrar frases en número infinito: ¿puede imaginarse un rendimiento más alto?

f) Y por último, hacer notar que los fonemas son distintos de las letras; éstas son las representantes de aquéllos: /Késo/ **queso**, /Kása/**casa**, /gíso/**guiso**, /gása/**gasa**, /xitáno/**gitano**.

El nivel gramatical es, a nuestro modo de ver, el más importante, porque en él confluyen y se articulan todos los otros niveles de la lengua. La enseñanza en este nivel todavía sigue siendo en muchos casos, bastante caótica. Es una enseñanza de reglas que circunscriben la libertad del alumno, con tanta terminología y unas clasificaciones incoherentes, que tanto hacen referencia a la forma, como a la función, como a la significación, y esencialmente prescriptiva.

¿Cuál es la mejor gramática? Todos los lingüistas contemporáneos —estructuralistas y generativistas— predicán al unísono que la mejor gramática es la más exhaustiva, la más simple, la más general y la más sistemática posible. Lo difícil es estar de acuerdo en que todas las condiciones las reúne la Gramática A o la Gramática B. Cada lingüista puede pensar que la doctrina que practica responde a esos principios, que, por otra parte, son los ideales. Lo que sí puede decirse es que desde los comienzos del estructuralismo todas las teorías lingüísticas que se han sucedido hasta hoy han tenido como norte cumplir esos requisitos, quedándose en la práctica también es verdad, a mayor o menos distancia del ideal preconizado.

Por otra parte habría que distinguir, con arreglo a sus objetivos, diferentes tipos de gramáticas. Según Chomsky, “Una gramática, desde el punto de vista tradicional, es una información de competencia. Describe e intenta informar de la capacidad de un hablante para comprender una frase arbitraria de su lengua y para producir una frase apropiada en una ocasión dada. Si es una gramática pedagógica, intentar dotar al estudiante de esta capacidad; si es una gramática lingüística ayuda a descubrir y a presentar los mecanismos que hacen posible esta realización” (11).

No obstante, lo que nadie se atreverá a negar es el cambio radical de posición que se ha operado ante la Gramática. Pensemos, a título de anécdota, pero de anécdota significativa, que hace unos años, utilizábamos como gran panacea del libro de Laura Brackenbury, **La enseñanza de la Gramática** escrito en 1908! (12). En este

libro, con ideas sugerentes pese a todo, se lee en el capítulo primero: "La Gramática, en otro tiempo la más importante de las "siete artes", perdió hace mucho su posición dominante entre las materias del programa escolar. Recientemente ha caído en un descrédito tal que desapareció por completo en los horarios de muchas escuelas. Débese esto en parte, al reconocimiento de la improductividad de mucha de la energía gastada por el que enseña y por el enseñado en la lección de gramática"; (13) para la mencionada autora el "único fin inmediato en toda clase de gramática y en cada momento de una clase de gramática, sea hacer que los niños piensen" (14), ya que "No hay hechos en gramática cuyo conocimiento puede despertar ningún interés práctico en los niños; no hay de gramática nada que deba recordarse" (15). Dista mucho esta vieja concepción gramatical de las tres realidades que en la palabra gramática podemos descubrir hoy, según Rigault: (16)

1° **Una estructura** lingüística: el conjunto de formas y de procedimientos utilizados por una lengua para expresar una significación. En este sentido, todas las lenguas poseen una gramática, una organización interna, una estructura inmanente, incluso si no han sido nunca descritas. Señalaremos que, en este sentido, la gramática de una lengua no es ni "buena" ni "mala", ni "lógica" ni "ilógica"; ella existe simplemente.

2° **Una descripción**: la gramática tomada en este sentido se esfuerza por analizar, por describir la estructura de una lengua dada...

3° **Un conjunto de reglas prescriptivas**: la gramática, tomada en este sentido, define un estado de lengua considerado como correcto en virtud de una norma establecida por los teóricos o aceptada por el uso, es decir, el código lingüístico aceptado socialmente como el bueno".

Sólo con estos mínimos rasgos que hemos trazado, es fácil establecer comparaciones entre dos posturas gramaticales muy distintas entre sí, tanto por sus contenidos como por sus fines y métodos.

En este sentido, los logros alcanzados por la gramática distribucional (17) no han sido los últimos aportados por la moderna lingüística. La investigación no se ha detenido en el estructuralismo, ha ido más allá, intentando explicar la facultad que tiene el hablante para emitir e interpretar frases nuevas y para rechazar determinadas secuencias, que considera como agramaticales, sobre la base de una experiencia limitada. (18)

Tanto la llamada lingüística tradicional, como la estructural se limitan, cada una con sus objetivos y sus métodos diferentes, a clasificar los hechos de la lengua, sin llegar, como pretende la nueva gramática generativo-transformativa a enunciar

un conjunto finito de reglas capaces de engendrar todas las frases fundamentales (**kernel-sentences**) de una lengua dada (reglas sintagmáticas) y otro conjunto finito de reglas de transformación que permiten engendrar todas las frases gramaticales derivadas de una lengua dada.

Si importante, claro está, es la teoría lingüística que se aplique en la enseñanza, su bondad vendrá dada en definitiva por la forma de su aplicación en la larga singlatura del aprendizaje.

El profesor debe, además, en nuestra opinión ser un tanto ecléctico y aplicar en casos concretos las ventajas que puedan proporcionarle una u otra teoría lingüística: en un momento dado se puede obtener beneficio de la teoría de los constituyentes inmediatos para ejercicios de expansión; en otro realizar los ejercicios de sustitución que proporciona la tagmémica, o los ejercicios de transformación de la gramática generativa. (19)

Pero, sobre todo, creemos que es fundamental el modo de llevar a cabo la enseñanza.

El objetivo de la enseñanza en la lengua materna, tanto del nivel gramatical como de los otros niveles, es el de su mejor conocimiento, desarrollo y comprensión.

Cuando el alumno llega a la escuela, habla su lengua, posee, más o menos desarrollados, unos mecanismos lingüísticos que le permiten comunicarse. El alumno sabe de la vivencia de su lengua que ha adquirido libremente, y se le hace cuesta arriba tener que someterla a unas reglas determinadas, cuya utilidad pone en tela de juicio. Por eso, la enseñanza de la gramática que es sin duda alguna imprescindible debe llevarse a cabo con sumo cuidado, graduando no sólo la materia, sino los procedimientos de su adquisición. Se podrían señalar dos etapas (20):

a) la primera, en los años iniciales de escolarización; en ella se supone que el alumno ya ha adquirido las estructuras gramaticales fundamentales, lo que es falso. En esta etapa es necesario elaborar unos ejercicios de tal tipo que su práctica lleve al alumno a poder "utilizar los mecanismos gramaticales que de base ignoraba o dominaba mal". En este aspecto, el conocedor de la gramática debe ser el profesor, no el alumno. Como dice Pierre Delattre, si es "cuestión de "reglas"... en este método de enseñanza, estas reglas sólo conciernen al profesor, o al autor de los ejercicios. El alumno, no entra en contacto con estas reglas, sino sólo con los modelos de transformación y de sustitución que las ilustran. ¡Si él encuentra más tarde el tiempo para formular las reglas, no es con un fin práctico sino por curiosidad intelectual! (21). A través de estos ejercicios, adecuadamente formulados por el profesor, el niño debe automatizar sus estructuras básicas o lo que es lo mismo, debe enriquecer su

competencia lingüística.

b) En la segunda etapa, a partir de los trece o catorce años, (22) el alumno debe pasar de la gramática anterior, inconsciente, eminentemente oral y simple, al código escrito, donde la complejidad gramatical es mayor y donde debe dominar conscientemente las realidades elementales de la morfosintaxis. Poco a poco, y como una consecuencia del empleo de la lengua, en la expresión oral y escrita, empleo en el que se ve obligado a utilizar procedimientos de selección que le inducen a manejar los elementos gramaticales de su lengua se va introduciendo al niño en las nociones elementales de su gramática. Sólo a partir de aquí será progresiva su enseñanza y siempre como medio de enriquecer el conocimiento de la lengua materna. Esta etapa puede enlazar con la anterior a través de nuevos ejercicios estructurales pues "la gramática no se aprende indirectamente por medio de reglas, sino directamente por medio de oposiciones estructurales que hacen comprender la regla inductivamente y le hacen penetrar en el punto de automatismo por medio de ejercicios de sustitución y de transformación. **Pues, verdaderamente, saber una regla de gramática, no es poderla formular, sino ser capaz de aplicarla con un alto grado de automatismo**". (23)

Aún se puede pensar en una tercera etapa, preuniversitaria, en los últimos años de bachillerato, en la que se puedan establecer comparaciones con otras lenguas, vivas o muertas, que estudie o haya estudiado el alumno. A través de estos estudios contrastivos, se puede iniciar al alumno no sólo en los principios generales de la lingüística, sino en las relaciones de esta disciplina con la cultura propia y ajena, con la sociología, psicología, etc.

Si los aspectos fónico y gramatical han sido objeto de una investigación teórica sistemática, y lo están siendo desde el punto de vista didáctico, no se puede decir lo mismo sobre el nivel lexicológico. Pensemos que los primeros trabajos estructurales en esta materia aparecen a partir de 1957, con las obras de Hjelmslev (24), Pottier (25), Coseriu (26) y Greimas (27), todas ellas eminentemente especializadas que proponen perspectivas de investigación más que aplicaciones. A nadie se le oculta, por otra parte, la importancia de lo que de una manera muy amplia se denomina la adquisición del vocabulario, es decir, el enriquecimiento del léxico individual del alumno, enriquecimiento que debe hacerse a partir de todo el vocabulario encontrado a lo largo de las diferentes lecciones, no sólo de "Lengua", sino de otras materias (matemáticas, geografía, etc.).

En lo que respecta al aspecto lexicológico, pensamos que se deberían tener en cuenta dos factores previos; el de la frecuencia y el de la disponibilidad.

Según Ch. Muller, la aparición repetida de un mismo carácter cualitativo, o del

mismo valor de un carácter cuantitativo nos proporciona lo que llamamos "efectivos". "Estos, relacionados o no con el efectivo total de la población estudiada, representan la **frecuencia** del carácter o del valor considerados. (28)

En este plano puramente estadístico son dos las cuestiones que se deben tener en cuenta: una, es la que se refiere al léxico y al vocabulario: el léxico del alumno o su competencia léxica, se manifiesta en la cantidad de palabras en potencia que reconoce o que puede utilizar en un momento dado; su vocabulario, o su actuación léxica, es el reflejo del léxico de un enunciado dado. La valoración media de la frecuencia léxica en cada nivel de la enseñanza debería servir de baremo para la población escolar. b) junto al aspecto individual hay que tener en cuenta la frecuencia y el uso de léxico en una lengua dada, (29) para introducir las palabras que según su rango debería conocer el niño a una determinada edad, y que aún desconoce. La combinación de estos dos aspectos tendría otro objetivo (además del fundamental de la adquisición del léxico por parte del niño): conocer el vocabulario que los autores deben emplear en la redacción de textos escolares; nos referimos sobre todo, al vocabulario general, ya que el científico propio de cada disciplina habrá que proporcionarlo junto a la materia que se imparte en cada curso (30); de este modo se evitarían los problemas que surgen constantemente en los niños: no pueden entender un texto porque no conocen el léxico que figura en él.

Ahora bien, la frecuencia no es el único dato que se debe tener en cuenta en el momento de contabilizar un léxico. Los autores de la elaboración del francés fundamental (31) completaron sus investigaciones sobre el francés oral, por medio de una encuesta en la que se utilizaban cuestionarios establecidos sobre un **centro de interés**. Así como en el cómputo del material oral la noción **frecuencia** es esencial, en los centros de interés, lo es la noción de **disponibilidad**. Se llama **vocabulario disponible** al conjunto de palabras de frecuencia baja e inestable, pero usuales y útiles, que están a la disposición del hablante. De este modo, la noción de disponibilidad del vocabulario se opone a la de la frecuencia. ¿Por qué surge esta oposición? Si se examina una tabla de frecuencias se observa que el 50 % del léxico viene dado por palabras gramaticales (artículos, pronombres, nexos de relación, etc.), siguiendo los verbos y después los adjetivos y los nombres. Si se añade el criterio de la estabilidad de la frecuencia (32) los verbos son —junto con las palabras gramaticales— más estables que los adjetivos, y éstos, a su vez, más que los nombres. Esto quiere decir que en cualquier texto una palabra gramatical tiene más posibilidades de aparecer que una palabra lexical y que a igualdad de frecuencia, un adjetivo tiene mayores posibilidades de repartirse por igual en x textos que un sustantivo.

Pero quizá la mayor razón para introducir el criterio de disponibilidad es que

en los listados de frecuencia los sustantivos concretos eran muy escasos y de una frecuencia extremadamente inestable. El motivo puede ser el que muchas palabras, y particularmente los sustantivos concretos están ligadas "a determinadas circunstancias, a determinados temas de conversación: las palabras **fourchette, coude, dent, jupe** tienen muy pocas posibilidades de figurar en una lista de frecuencia, y sin embargo estas palabras son indispensables a todo locutor"; son las **palabras disponibles**.

El estudio que se puede hacer de las palabras disponibles muestra que "los nombres concretos esenciales aparecen con una estabilidad notable. Por el contrario, los verbos son muy poco numerosos y muy inestables", mientras que, por el contrario, en la lista general de frecuencias los verbos son estables y los nombres concretos inestables. Esto pone de relieve que "sólo una combinación del vocabulario disponible nos da el vocabulario necesario" (33)

Las cuestiones planteadas más arriba ponen de manifiesto el deseo de los lingüistas de acercarse a su disciplina a la par que un gran rigor científico con el mayor realismo posible. De este modo, las aplicaciones pedagógicas no se basan en la intuición, sino en un conocimiento científico del léxico.

Pero la adquisición del vocabulario no debe efectuarse sólo con una mera acumulación de términos, sino que debe hacerse en conjunción con el nivel gramatical con el objeto de que el alumno vea que las palabras pueden variar su significado de acuerdo con las construcciones gramaticales en las cuales pueden entrar.

De este modo, tendríamos unas relaciones léxico-sintagmáticas: no es lo mismo **sentar** transitivo (**Juan sentó a Pedro en el banco**) que intransitivo (**Esta chaqueta sienta mal**) o reflexivo (**Sentarse a la mesa**); del mismo modo, se pueden establecer unas relaciones paradigmáticas, con el objeto, sobre todo, de poner de relieve la homonimia (**Tú vas a poder—El poder de la fe**) y la sinonimia (**Morir de viejo, Fallecer de viejo**, pero **Morir en un incendio o Perecer en un incendio**, donde **de morir, perecer, fallecer** significan "cesar de vivir", pero **perecer** implica, además, por 'accidente'. etc.) El lingüista danés Knud Togeby decía en un sencillo, pero hermoso artículo que "entre gramática y léxico sólo hay una distinción práctica, y no teórica, que existe una transición gradual entre los dos, y que, por consiguiente, cuanto más perfeccionada sea la gramática, tanto más se confundirá con el diccionario, y a la inversa. En gramática, se trata del comportamiento de los pronombres y de las partículas, pero también del de los nombres y de los verbos; en léxico se trata ante todo del comportamiento de los nombres y de los verbos, pero también del de las preposiciones y de los pronombres". (34)

El enriquecimiento del léxico debe hacerse tanto en calidad, como en cantidad.

En cantidad, trabajando sobre los múltiples campos lexicales; en calidad, explotando los campos semánticos. (35) El problema de los campos, que ha tenido, como se sabe, diversas interpretaciones, surge del deseo de ver alrededor de cada palabra una red de asociaciones, pues como dice Wartburg (36), "El destino de las palabras, su floración y proliferación, su ocaso y su muerte están condicionados en gran parte por sus relaciones con su entorno". En la teoría del campo desarrollado por la lingüística estructural, conviene distinguir entre: a) el **campo lexical** que "es un conjunto de lexemas unidos por un valor lexical común (valor del campo), que subdividen en valores más determinados, oponiéndose entre sí por diferencias mínimas de contenido lexical ("rasgos distintivos lexemáticos" o **semas**) (37) b) el **campo semántico** que es el conjunto de empleos de una palabra en virtud de los cuales, y sólo por ellos esta palabra adquiere una significación específica (38).

Esta diferenciación, aunque no siempre fácil de mantener, parece que se va consolidando, aunque algo lingüista, como P. Lerat (39), basándose en que la inserción de un elemento lexical en un enunciado responde a la vez a exigencias semánticas y sintácticas, prefiere hablar de **campo lingüístico** (40).

En el aspecto didáctico, también es útil la aplicación del viejo **campo asociativo**, desarrollado por Bally (41) siguiendo las ideas saussureanas, que además, ha despertado el interés en la psicolingüística (42). Pedagógicamente es interesante porque facilita el establecimiento de asociaciones formales, semánticas y morfológicas, entre las palabras. (43)

Sólo a través de las relaciones de las unidades lingüísticas en cualquiera de sus niveles es posible hacer comprender al alumno la realidad de la estructura de su lengua, permitiéndole su posterior desarrollo automático y dotándole, aunque éste no sea el objetivo, de ciertas facultades para un ejercicio mental riguroso, nada desdeñable.

3.— En ninguna lengua, y menos en la nuestra, dada su extensión e importancia numérica de los hablantes, podemos prescindir del medio sociocultural y/o geográfico del alumno, que si es importante para la enseñanza de los aspectos fónicos y gramatical, es decisivo en el léxico-semántico. Y es en este punto donde la dialectología puede contribuir decisiva y eficazmente, (44) ya que "ayuda a determinar las características del lenguaje que el niño trae consigo como lenguaje primario antes de que le sea enseñada la forma literaria, académica o simplemente culta de su lengua materna;... y a determinar las características del lenguaje que representa la forma literaria académica o simplemente culta de esta lengua materna". (45) Desgraciadamente, en la enseñanza de la lengua materna, aún no se distingue claramente el ni-

vel de pertenencia de los fenómenos que deben enseñar ni de los que hay que corregir: lo mismo se insiste en la pronunciación de la **v**, para distinguirla de la ortografía de la **b** o de la **ll** en la regiones yeístas, obteniendo como resultado en la escritura **polio** (por "pollo"), **alias** (por "hallas"), que se le indica al niño que se debe decir **haya** y no **haiga** o **ponerse de pie** y no **pararse**. Es un lamentable error recrear una posición fonológica que se perdió en el español medieval y que puede dar lugar a fenómenos de ultra-corrección —tan perniciosos como los incorrectos— para distinguir ortográficamente **b** y **v** o la **ll** (en este caso la aparición en su lugar de **li**, atenta incluso al sistema); se pueden buscar otros medios dentro de la propia estructura de la lengua, y, por lo tanto, más económicos, para la enseñanza de esos casos. Por otro lado, no puede rechazarse en igualdad de condiciones **haiga** y **pararse**: si se obliga a la sustitución de **pararse**, que forma parte del sistema culto, y es utilizado por cualquier hablante hispanoamericano, por **ponerse de pie**, que el niño no usa, ni reconoce muchas veces, se cae en el riesgo de parangonar el **haya** al **ponerse de pie** y siga utilizando siempre **haiga**. Y junto a ello qué hacer con los hablantes de Puerto Rico que, según su procedencia regional llaman al **colibrí**, **zumbador**, **zumbadero** (—a), **zumbón**, **chupaflor**, **hueleflor**, **picaflor**, o al **cocuyo**, **animita**, **cucubanito**, **aguaviva**, **lucia**, **lucena**, **estrellita**, etc. (46) o con las diferentes soluciones de nuestro fonema /s/, desde la realización ápicopalveolar, hasta su total desaparición, con un abanico de formas intermedias. Como vemos, la cuestión es bastante compleja: junto a la lengua literaria, tomada siempre como ideal, y, coincidiendo o no con ella, se presenta el diasistema de la lengua, cuyos sistemas pueden presentar diferencias diatópicas y diastráticas. ¿Cuál es entonces la forma de la lengua que se le debe enseñar al niño? En nuestros países hispánicos, los criterios son diversos. Como dice Rona, "Cuando el niño es sometido al proceso de alfabetización, posee de antemano y en forma intuitiva una estructura lingüística que coincide con uno de los sistemas parciales del diasistema. El objetivo de la enseñanza consiste en impartirle otro sistema de la misma lengua, de tal manera que pueda utilizarlo también en forma intuitiva.

En los Estados Unidos, se han reconocido desde hace tiempo que el sistema elegido debe ser tal que el niño, después del aprendizaje, puede hablar de tal manera que en la sociedad se le considere un hablante culto. Dicho con otras palabras, debe hablar el sistema del nivel culto de la región donde vive. En la mayoría de los países hispanoamericanos, en cambio, el principal esfuerzo se dirige hacia la enseñanza de la lengua literaria... Como resultado, al finalizar su aprendizaje, se dan dos casos:

a) posee dos sistemas, el del nivel bajo de su región y el de la lengua académica, ninguno de los cuales es utilizable en el nivel culto local.

b) sigue poseyendo un solo sistema, el anterior a su aprendizaje, puesto que no ha logrado llevar al otro sistema al grado intuitivo". (47) La referencia al nivel culto de la región donde vive el niño, como modelo para la enseñanza de la lengua materna, preconizado por los lingüistas estadounidenses, ocupa una posición intermedia, y tal vez más realista, que la de los franceses, que piensan que la coexistencia de un nivel aprendido, el del francés "standard", necesario en ciertas situaciones, que será utilizado perfectamente y al mismo tiempo que el de su lugar de origen, que es el otro nivel.

Rona, en el artículo citado, (48) recomienda dos etapas en la enseñanza de la lengua materna: en la primera —enseñanza primaria— se le deben enseñar al niño "las formas del nivel culto de su propia región, o sea el sistema aceptado en la zona como culto". En la segunda etapa —enseñanza secundaria— "debería emprenderse la enseñanza científica del lenguaje y sobre todo las formas de la lengua literaria o académica, que el egresado de primaria no necesita ni puede utilizar, pero sí el egresado de enseñanza secundaria". Lo que es evidente, es que para el establecimiento de estos niveles sociolingüísticos, la dialéctología —en el más amplio sentido que hoy podamos— dar a la palabra— es totalmente imprescindible.

4.— Y esto nos lleva, como de la mano, a mencionar aún otro problema: el de lo normativo, definido tradicionalmente como "ars bene dicendi et bene scribendi". El buen uso, la corrección o la norma lingüística ha sido casi siempre el norte de la descripción de las lenguas, y la mayoría de las veces, en nuestro mundo occidental, este concepto ha ido unido a las clases sociales dominantes. (49) Por eso, nuestra tradición lingüística ha asignado al gramático un doble papel: el descriptivo y el prescriptivo. No podemos extrañarnos, pues, que la lingüística moderna haya rechazado todas las consideraciones normativas manteniendo a toda costa la objetividad de las descripciones.

Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX, se recupera el término **norma** otorgándosele un contenido objetivo: me refiero a las conocidas distinciones, primero de Hjelmslev, entre **esquema**, **norma uso** (50) y más tarde de Coseriu, (51) entre **sistema**, **norma**, **habla** e incluso la más reciente lingüística, pone de relieve que no se puedan poner en el mismo plano todos los usos que aparecen en una comunidad lingüística, distinguiendo así, entre los enunciados gramaticales y los agramaticales, que son utilizados efectivamente por los hablantes. Esta norma objetiva, establecida lingüísticamente, tiene su contrapartida en la realidad sociolingüística. Los estudios de Labov han puesto de relieve cómo la pronunciación desempeña un papel fundamental en la aceptación o el rechazo por un individuo de su pertenencia a un grupo sociocultural determinado (52), cómo, "en general, una variante que se emplea por la mayoría de

los neoyorquinos en el estilo elevado es también la variante utilizada más frecuentemente en todo estilo por los hablantes que ocupan un lugar más elevado en una escala socioeconómica objetiva"; (53) que "Cuando un neoyorquino emplea con un alto grado de frecuencia una forma despreciada, no es porque no reconozca las mismas normas, (evaluativas) que los otros miembros de la sociedad: hemos establecido que es en general más consciente que los otros de la significación social de esta variable", (54) etc. Los resultados de su investigación le llevan al reconocimiento de rasgos lingüísticos apreciados, con prestigio, o despreciados, estigmatizados, afirmando que la "comunidad lingüística, en su conjunto está unificada por un conjunto común de normas". Como dice Alain Rey, "sólo una lingüística de la norma objetiva, de sus variaciones y de sus tipos, subyacentes a las variaciones de los usos, y un estudio sistemático de las actitudes metalingüísticas en una comunidad que utiliza el mismo sistema lingüístico...podrán fundar el estudio de las normas subjetivas, de los juicios de valor sobre el lenguaje y de sus retroacciones sobre el uso, estudio que podría constituir una ciencia social emparentada con las teorías de valores". Evidentemente, para saber lo que es correcto o incorrecto en la enseñanza de la lengua, tanto de la materna, como de la segunda, para la valoración de determinadas actitudes sociolingüísticas es necesario introducir una norma reguladora.

Hoy, como hemos visto, se intenta fijar esta norma o este conjunto de reglas prescriptivas, de un modo totalmente objetivo, partiendo de la descripción de las estructuras lingüísticas de la lengua en cuestión y tomando como tales las que sean aceptadas por el uso o establecidas por los técnicos, siempre que reposen sobre un código lingüístico aceptado socialmente como bueno. A esta norma así establecida se podrán referir las cuestiones de corrección en todos los niveles de la lengua.

Como puede deducirse del rápido e incompleto panorama lingüístico que hemos pergeñado, al docente no le queda una tarea fácil de acometer. Hoy, el profesor de la lengua materna debe tener una buena preparación teórica que abarque desde las doctrinas lingüísticas hasta la estructura de su propia lengua, pasando por las variedades dialectales o lingüísticas de las regiones en cuestión, y una vocación sin límites. Pero la enseñanza de la lengua no es competencia exclusiva del llamado "profesor de lengua": todo profesor es profesor de su lengua, ya que a ella traduce, como antes dijimos, la lengua de su materia. Por ello, el conocimiento y el cuidado de la lengua materna no exime a ninguno. Si muchas veces se dice que un alumno no es capaz de resolver un problema porque no entiende el significado del enunciado a causa de su escaso conocimiento de la lengua, del mismo mal puede estar afectado el profesor al que no se le puede seguir en su explicación.

En la metodología de la enseñanza de la lengua materna es mucho lo que hay aún por hacer, casi todo: sólo existen loables esfuerzos individuales, intentos metodológicos aislados, pero nada realmente sistemático. Esta situación no es sólo propia de nuestros países, sino de todos, aunque en otros, justo es reconocerlo, se dé más énfasis al estudio de la lengua en los años decisivos de la adolescencia. A la tarea de crear una metodología de la enseñanza de la lengua materna, al nivel de las experiencias lingüísticas hoy existentes, bien valdría la pena dedicar por entero un equipo de investigaciones, no sólo lingüistas, sino de otras materias.

ANTONIO QUILIS

NOTAS

1. Como caso excepcional puede citarse a Lucien Tesnière. Las palabras de Jean Fourquet, en el prefacio de los *Eléments de syntaxe structurale*, París, 2ª ed., 1969 son el reflejo de esa realidad: "Mientras que Tesnière acometía una obra de realización inmediata, la lingüística estructural se desarrollaba a su alrededor en otro sentido, el de las construcciones teóricas. El no ignoró este movimiento... pero no pensó, parece, que fuese necesario alcanzar la suprema puesta a punto de un análisis puro para pasar al análisis aplicado, mientras que la enseñanza presente permanecía prisionera de nociones confusas e inadecuadas, que le hacían ineficaz y que la más simple aplicación de los principios estructurales bastaba para poner fin a esta situación aflictiva" (p. 4).
2. Con el "Army Specialized Language Program" primero, y desarrollado luego por otros programas similares.
3. "L'apport de la linguistique à l'enseignement des langues". *Etudes de Linguistique appliquée*, 10, 1973, pag. 27.
Véase también para lo que sigue A. Quilis, C. Hernandez y V. G. de la Concha: *Lengua española*, Valladolid, 7ª ed., 1976, pp. 9-32.
4. Es importante para estas cuestiones previas el número monográfico *Aspects socio-culturels de l'enseignement du français*, en *Langue française*, 32, 1976.
5. "Problèmes théoriques et méthodologiques", *Langue française*, 32, 1976, pp. 11-12.
6. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, París, 1975, citado en el artículo de la nota 5.
7. En el original francés, "d'un amateurisme inimaginable". *Les domaines de la phonétique*, París, 1969, p. 293.
8. "Phonétique et enseignement du français, langue maternelle". *Langue française*, 19, 1973, pp. 52-89.
9. Piénsese, por ejemplo, que una misma pregunta como ¿Por qué no me lo dices? puede representar un enunciado interrogativo pronominal con matíz de cortesía o una pregunta pronominal enfática. El español utiliza la "coma" en secuencias como *Sí, señor*, sin que se produzca pausa ni inflexión tonal entre el adverbio y el sustantivo, y otras veces se hace pausa donde no está permitido el uso de la coma, por ejemplo, entre un sujeto y el verbo.
10. "L'intégration phonétique de l'enfant" *Journal français d'otorhino-laryngologie*, 1959, pp. 91-98 y "Note sur l'intégration phonétique", *Etudes de linguistique appliquée*, 3, 1971, pp. 46-63.
11. Noam Chomsky: *Topics in the Theory of Generative Grammar*, The Hague-París, 1966, p. 10.
12. *La enseñanza de la gramática*. Trad. de Alice Pestane, Madrid, Ediciones de La lectura, s. a. El prólogo está fechado en 1908.
13. *Op. cit.*, pág. 9.
14. *Op. cit.*, pág. 15.
15. *Op. cit.*, pág. 12.
16. A. Rigault: "Introducción", *Les français dans le monde*, 57, ("La grammaire du français parlé"), 1968, pág. 6.

17. Para un resumen de sus principios y la aplicación de una lengua concreta, véase Jean Dubois: *Grammaire structurale du français: nom et pronom*, París, Larousse, 1965. Para una crítica de las bases teóricas de este método, puede verse G. Mounin: *Clefs pour la Linguistique*, París Seghers, 1968, p. 31.

18. Véase, por ejemplo, N. Chomsky "Three models for the description of language", *I.R.E. Transactions on Information Theory*, II, 1956, pp. 113-124. Traducido bajo el título "Trois modèles de description du langage", en *Langages*, 9, 1968, pp. 50-76.

Véase también el artículo de Albert Barrera-Vidal: "Libertad y automatismo en el discurso. Sus aplicaciones a la enseñanza de la gramática castellana". *Die Neueren Sprache*, 1972, pp. 600-610.

19. Véase por ejemplo, Geneviève Delattre: "Les différents types d'exercices structuraux", *Les français dans le monde*, 41, 1966, pp. 12-21; Albert Valdman: "La progression pédagogique dans les exercices structuraux". *Le français dans le monde*, 41, 1966, pp. 22-29; Simón Belasco: "Les structures grammaticales orales". *Le français dans le monde*, 41, 1966, p. 37-46.

20. Puede verse para este punto la obra de J. Peytard y E. Genouvrier: *Linguistique et enseignement du français*, París Larousse, 1970.

21. "La notion de structure et son utilité". *Le français dans le monde*, 41, 1966, pp. 10-11. Estos ejercicios estructurales, nacidos en la Lingüística aplicada deben ocupar un puesto relevante en la enseñanza de la lengua materna.

22. Laura Brackenbury, por ejemplo, señalaba para el comienzo de esta etapa a la edad de los 14 años. *Op. cit.* p. 16.

23. Pierre Delatre, *Op. cit.*, p. 10. Este es otro principio básico de la Lingüística aplicada.

24. En su comunicación presentada al VIII Congreso Internacional de lingüistas sobre la cuestión: "Dans quelle mesure la signification des mots reuvents-elles être considerées commis formant une structure?", publicado en los Reports for the Eight International Congress of Linguistics, Oslo, 1957, II, pp. 268-286. Recogido bajo el título "Para una semántica estructural" en *Ensayos lingüísticos*, Madrid, Gredos, 1972, pp. 125-146.

25. "Vers une sémantique moderne". *Travaux de Linguistique et de Littérature*, de Strasbourg, II, 1964, 107-137. Recogido en su libro *Lingüística moderna y filología hispánica*, Madrid, Gredos, 1968, 99-133.

26. "Pour une sémantique diachronique structurale". *Travaux de Linguistique et Littérature*, II, 1964, 139-186. Recogido en su libro *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos, 1977, 11-86.

Véase también "Structures lexicales et enseignement du vocabulaire". *Les théories linguistiques et leurs applications*. Conseil de la Cooperation culturelle du Conseil de l'Europe, 1967, 9-51 y las intervenciones sobre esta comunicación, pp. 51-87.

27. *Sémantique structurale*. París, Larousse, 1966. Trad. española: *Semántica estructural*, de Alfredo de la Fuente. Madrid, Gredos, 1971.

28. *Estadística Lingüística*. Traducción de A. Quilis, Madrid, Gredos, 1973, p. 27.

29. Véase Ch. Muller: "Fréquence, dispersion et usage". *Cahiers de Lexicologie*, p. 7, 1965.

30. Véase para este aspecto el libro de V. García Hoz: *El vocabulario general de orientación científica y sus estratos. (Bases para una enseñanza vertebrada)*, Madrid, Inst^o San José de Calasanz, C.S.I.C., 1976.

31. G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc, A. Sauvageot: *L'elaboration du français fondamental (1^{er}. degré)*. París, Didier, 2^a ed., 1964.

32. "A igual frecuencia, son los verbos los que aparecen generalmente en un mayor número de circunstancias diferentes que los nombres; son más estables que los nombres, que están más ligados a las circunstancias exteriores de la conversación, y por ello, al azar". "Los adjetivos son tambien más estables que los nombres. El adjetivo expresa con bastante frecuencia nociones más generales que el nombre: de ahí su mayor estabilidad, menos fuerte, sin embargo, que la de los verbos o de las palabras gramaticales".

33. Aún puede añadir el grado de disponibilidad: parece como "si las palabras concretas de un centro de interés se presentasen al espíritu siempre casi en el mismo orden": por ejemplo *falange*, que forma

parte del vocabulario disponible perteneciente al centro de interés del cuerpo humano, tendrá un grado de disponibilidad más débil que **dedo**, que figura en el mismo vocabulario.

También se puede añadir un **índice de espontaneidad**, según que los objetos hayan situado el vocablo en cuestión más o menos cerca del comienzo de sus listas; se puede incluso estimar que la disponibilidad debe ser apreciada teniendo en cuenta los dos datos: frecuencia del vocablo en las listas, espontaneidad (rango medio) de su aparición" (Ch. Muller, *op. cit.*, p. 209).

34. "Grammaire, lexicologie et sémantique". *Cahiers de Lexicologie*, 6, 1965, p. 4.

35. La teoría de los campos ha sido una de las aportaciones fundamentales de la lexicología estructural.

Además de las obras señaladas en las notas 24, 25 y 26, véase: Ramón Trujillo: **Elementos de semántica lingüística**. Madrid, 1976, H. Geckeler: **Semántica estructural y teoría del campo léxico**. Madrid, Gredos, 1976.

36. **Problèmes et méthodes de la linguistique**. París, P.U.F., 2ª ed. aumentada y refundida, 1963, p. 167.

37. E. Coseriu: "Structure lexicale et enseignement du vocabulaire", ya citado, p. 46.

38. F. Rodríguez Agrados lo define como "un conjunto de palabras entrelazadas entre sí para marcar una determinada diferencia dentro de una cierta comunidad de contenido" ("El campo semántico del amor en Safo". *Revista española de Lingüística*, I., 1971, p. 6).

39. "Le champ linguistique des verbes **savoir** et **connaitre**". *Cahiers de Lexicologie*, 20, 1972, pp. 53-63.

40. Hay que mencionar también los campos onomasiológicos y semasiológicos estudiados por K. Baldinger. (Véanse, entre otros, sus trabajos **Teoría semántica**, Madrid, Alcalá, 1970, y su intervención en **Les théories linguistiques et leurs applications**. Nancy, 1967, p. 51-56.

41. "L'arbitraire du signe". *Le Français moderne*, 8, 1940, p. 193-206.

42. Véanse, por ejemplo, los trabajos de H. Frei: "Ramifications de signes dans la mémoire". *Cahiers de Ferdinand de Saussure*, 2, 1942, pp. 15-27 y de T. Slama Cazacu: "La structuration dynamique des significations". *Mélanges linguistiques publiés à l'occasion du VIII^e Congrès International des Linguistes*, Bucarest, 1957, pp. 113-127.

43. En este sentido, las asociaciones entre palabras, pueden ser, siguiendo el esquema ya clásico en Lingüística, de dos tipos: a) **asociaciones paradigmáticas**, cuando la relación se establece entre dos palabras que pueden sustituirse en el mismo contorno: se produce esta asociación cuando el informante responde ante el estímulo léxico **agua con vino**; b) **asociaciones sintagmáticas**, cuando la relación se establece entre dos palabras que están próximas en la cadena hablada: cuando el informante responde al estímulo **agua con beber**.

44. Para este problema es interesante el artículo de José P. Rona: "Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna". *Revista de lingüística aplicada*, Univ. de Concepción, Chile, 2, 1964, pp. 1-12.

45. Rona. *art. cit.*, p. 2.

46. Tomás Navarro: **El español en Puerto Rico**. Univ. de Puerto Rico, Río Piedras, 1966, pp. 304-305.

47. *Art. Cit.*, pp. 2-3.

48. Pág. 4.

49. Vaugelas definía, en sus **Remarques sur la Langue française**. 1647, el buen uso como "compuesto por la élite de las voces. Es la manera de hablar de la parte de la corte más sana".

50. "Langue et parole", en *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 2, 1943, pp. 29-44. Recogido en su *Essais linguistiques*, Copenhague, 1959, trad. española e E. Bombín Izquierdo y F. Piñero Torre, *Ensayos Lingüísticos* Madrid, Gredos, 1972, 90-106.

51. **Sistema, norma y habla**, Montevideo, 1952, recogido en su libro **Teoría del lenguaje y Lingüística general**, Madrid, Gredos, 1962, pp. 11-113.

52. W. Labov: "Hypercorrection by the lowermiddle class as a factor in linguistic change" en **Sociolinguistics**, ed. W. Bright, La Haya, Mouton, 1966, pp. 84-113.
53. **The Social stratification of english in New York City**, Center for Applied Linguistics, 1966, p. 405.
54. **Op. Cit.**, p. 450.