

meta algunas faltas, éstas se han de corregir. La corrección se ha de hacer procurando que el niño razone y haciéndole comprender por qué está mal aquello que dice, para que él mismo se acostumbre a corregirse cuando reincida en la falta. Los casos de preposiciones mal usadas son frecuentes: "a" con complemento indeterminado: "Necesito a un escribiente", generalización de "a": "Voy a por agua", indistinción de "deber de" y "deber", utilización de unas preposiciones por otras: "ocuparse de" por "ocuparse en", empleo superfluo y sin sentido de la preposición "de": "Dice de que" o pretendiendo darle un valor cuantitativo en frases como "Estábamos de cansados", cuyo equivalente correcto sería "Estábamos cansadísimos".

**Metodología de las conjunciones.**— Para la metodología de las conjunciones podría repetirse en términos generales lo que se ha dicho referente a la de las preposiciones. *Enseñanza razonada.*— Evitar que los niños caigan en el esquema aprendido de memoria: las oraciones condicionales llevan "si". Si ponemos al niño una oración "Te pregunto si vendrás", hemos sembrado la confusión en él, al ver que no le encaja en el grupo de las que había catalogado como condicionales.

Como anteriormente he dicho, la enseñanza, al empezar mostrándose sobre ejemplos: frases en la pizarra que indiquen causa, consecuencia, condición, etcétera. Subrayado por el niño de las palabras que expresan esas modalidades: "Voy porque me llamas", "Si vienes, te esperaré". Frases escritas y orales que indiquen relaciones distintas. Poner, por ejemplo, entre cada dos frases la conjunción conveniente: "Ganarás tú... lo aciertas". "Iba a salir... no tengo ganas". "Creo no curará... está muy grave". Terminar frases con las consecuencias que de ellas provienen: "Este chico come poco... Dios ve todo lo que haces... Ha caído una helada...". *Unir oraciones* como "Luis escribe", "Pedro estudia", con una conjunción copulativa, con una adversativa, con una condicional, etc.

**Utilización del mayor número posible de conjunciones.**— Todos sabemos, lo estamos viendo a cada momento, lo frecuente que es la repetición de "por que" (para expresar causa), de "para que" (finalidad), o del "si" (condición). La monótona repetición de las mismas palabras podría hacer pensar que no existen más conjunciones. Sin embargo, cuando nuestros niños repiten suelen poseer un vocabulario extenso de todas estas palabras. Lo que ocurre es que ese vocabulario yace en sus mentes esperando el día que en clase de

gramática "toquen" las conjunciones. Después de este soplo de vida momentáneo volverán a descansar en la mente del alumno, que, sabiendo tantas conjunciones, continuará expresando con una monotonía machacona los "porques" y los "para que".

Hay que despertar este rico caudal a base de ejercicios. *Escribir* en la pizarra las distintas maneras de expresar una relación causal, consecutiva, concesiva... Por ejemplo: Causal:

Voy porque me lo pides. Voy puesto que me lo pides. Voy, ya que me lo pides. Voy, pues que me lo pides.

Que el niño se fije, repita, piense frases nuevas. Los ejercicios se han de multiplicar. Al lado de ellos lectura de buenos trozos literarios. Para que los niños hagan ejercicios sobre ellos, para que aprendan por imitación la buena utilización de la lengua.

Queda claro, ante todo, la necesidad de una utilización constante de la lengua en la base de la metodología de estas palabras como en la de toda enseñanza gramatical. Pretender enseñar a los niños preposiciones y conjunciones solamente por la gramática será inútil y estéril. La ayuda mutua de la gramática y la lengua es la solución más acertada. No olvidemos que la gramática es la ciencia de la lengua y que sólo vive por ella y para ella.

#### BIBLIOGRAFIA

- LENZ, R.: *La Oración y sus partes.*  
 GILI GAYA, S.: *Curso superior de Sintaxis.*  
 CRIADO DEL VAL, M.: *Gramática española.*  
 BRACKENBURY, LAURA: *La enseñanza de la Gramática.*  
 DE CASO, JOSÉ: *La enseñanza del Idioma.*  
 CASTRO, A.: *La enseñanza del español en España.*  
 CARRASCO, F.: *Notas para una Metodología de la Lengua.*

## EL ANALISIS GRAMATICAL, LOGICO Y PSICOLOGICO EN LA ESCUELA PRIMARIA

por JUAN BARCELO

Catedrático de Escuela del Magisterio.

El problema del análisis en el aprendizaje de la lengua en la escuela primaria es de por sí complejo y de difícil aplicación, por lo menos en el sentido de poder dar unas reglas fijas y recomendar una serie de ejercicios que puedan servir de norma al Maestro, ya que, en definitiva, el análisis, ya sea en su aspecto lógico, ya en el psicológico o en el gramatical, va íntimamente ligado al punto de vista de que hayamos partido en la misma enseñanza del idioma, o a los métodos, siempre cambiantes, que utilicemos en su enseñanza.

Es complejo este problema, y no sólo esto, sino complicado, por lo menos si queremos unir, coordinar, desde los primeros estadios de la formación lingüística del escolar, las tres caras o aspectos del hecho lingüístico: lógico, gramatical y psicológico. En esta coordinación estaría, a nuestro juicio, la clave y solución del problema. Pero reducir la labor del Maestro en la escuela a un pobre y ordinario análisis gramatical, en la mayoría de los casos morfológicos, y en los menos sintáctico, sin otras miras que una presunta clasificación de palabras o recuento de elementos oracionales, es tarea parca y de poca utilidad, aunque la escuela tradicional haya estado años y años insistiendo sobre estos extremos. De suyo, cualquier postura extremista en otro sentido, como sería ver sólo el lado lógico de la expresión lingüística o la faceta meramente psicológica, con ser ya una buena adquisición, tampoco

puede satisfacer plenamente una didáctica de la lengua en un plano escolar.

Y es que la dificultad se presenta en todas las fases de la educación lingüística, y, por lo general, el Maestro o el profesor se va, en beneficio de su propia comodidad, por la postura más fácil. Recordamos todavía lo que eran los ejercicios de análisis gramatical cuando asistíamos a la escuela primaria, basada la enseñanza del idioma en una gramática escolar puramente normativa; después en la enseñanza media, y aun en la superior, se nos machacaba sobre los mismos conceptos, y el resultado era más bien comparable a una clasificación zoológica o de las ciencias naturales, sin otra finalidad que el saber hacer distinciones o clasificaciones de una forma más o menos teórica. Pero pensar que aquellos ejercicios de análisis pudieran tener vida, pudieran corresponder a una estructuración científica del idioma y conjugar hábilmente los factores que explicarían los fenómenos del idioma, resultaba casi utópico.

Y, aunque sea triste confesarlo, todavía sentimos un poco el problema y aun el remordimiento, cuando empezamos un curso de Lengua en la Normal, y nos encontramos a los alumnos con estos prejuicios y con unas simples nociones de morfología y sintaxis, a veces mal aprendidas, y dispuestos a realizar sobre la lengua que medianamente poseen un análisis del tipo que censuramos.

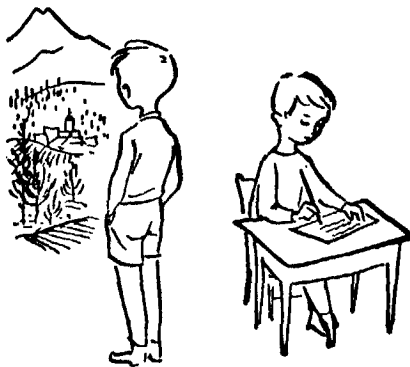
Hay que partir de una premisa inicial que nos fundamente el método a seguir, y es derivada del concepto de la gramática. Esta se ha concebido desde antiguo bajo un punto de vista lógico, psicológico y más recientemente científico. Convendrá averiguar en qué ángulo debemos situar una gramática escolar, es decir, para la escuela, y de aquí partir para explorar, en un sentido analítico, el lenguaje. Las dos primeras posturas, la lógica y psicológica, han sido, como dice García de Diego, la solución cómoda de la lingüística moderna para salvar las antinomias del lenguaje; pero, a poco que pensemos, si es cierto que en la lengua hay unos principios más o menos inflexibles, que en un momento determinado pueden explicar la lógica, no es posible, por otra parte, creer que nosotros podemos llevar al escolar una gramática lógica en el sentido de los griegos y latinos, o más tardíamente de los pueblos renacentistas, pues el habla, la expresión lingüística, con su vitalidad y riqueza de formas proporcionadas por el sujeto que la emplea, escapa con extraordinaria amplitud a los esquemas mentales de la lógica; y de aquí la enorme desilusión de pequeños y mayores, estudiantes de la clase de lengua, que ven fallidos sus esquemas más o menos preconcebidos al comprobar con la realidad de la lengua y con las formas que exploran. Y esto no sólo se da cuando se ésta manejando un texto del español al uso, sino igualmente en cualquier texto literario.

Desde el punto de vista psicológico tampoco puede explorarse la lengua, por lo menos de una manera completa, pues aunque, en definitiva, la psicología nos da una proyección y a veces explicación del hecho lingüístico, es preciso, para que la aplicación sea correcta y utilitaria, descender a las encrucijadas que la lengua en su uso ofrece; en una palabra, la psicología, que de hecho nos ayuda en gran manera, no puede servirnos de norma fija, porque una gramática psicológica, como quiere Galichet habría de explorar los hechos y al no hacerlo se convierte en una ciencia teórica.

Es, por tanto, aplicable un tercer aspecto a la enseñanza del idioma, y con ello trabajar en la estructuración y estudio de los fenómenos con un criterio científico, basado en métodos analíticos y activos, que proporcionen al escolar un conocimiento intuitivo de la lengua que ya posee y un perfeccionamiento de esa misma lengua que tenga por misión fundamental el enriquecimiento, el buen uso, el manejo y entendimiento perfecto de nuestros clásicos. Y ya hemos llegado, después de este preámbulo quizá

un poco amplio, a plantearnos el problema de un análisis de la lengua en la escuela primaria. En ésta consideramos dos etapas en la formación lingüística: lo que podríamos llamar ejercicios de lenguaje, en su más amplio sentido, y el estudio científico de la lengua, es decir, la gramática. De acuerdo con casi todos los autores—Gili Gaya, Brackenbury, Maillo, Fernández Ramírez, etcétera—que los estudios gramaticales, en los aspectos que deben tener como ciencia, han de corresponder a una etapa madura de la formación lingüística, y, por tanto, a los últimos momentos de la enseñanza primaria, en nuestro caso concreto. Pero esto no quiere decir que sin estudiar un programa de gramática, ya que, por lo general, ésta analiza, no el idioma del niño, sino del adulto o de los escritores consagrados, no podamos nosotros hacer gramática con los niños en los ejercicios de lenguaje, y más que hacer gramática se nos impone una disimulada tarea analítica de las formas de la lengua en su uso.

Hablar es, en primer término, analizar, ha dicho Gili Gaya. Este análisis podemos concebirlo, de acuerdo con los mismos aspectos de la gramática que antes hemos indicado desde tres puntos de vista: gramatical, lógico y psicológico. Por razones que ya hemos apun-



tado al hacer la distinción conceptual de la gramática es un absurdo reducir nuestra tarea exclusivamente a cualquiera de los aspectos analíticos reseñados; además, la práctica nos ha demostrado los graves inconvenientes de cualquier postura particular. Ahora, es cierto que hay que analizar, ya que el acto de hablar lleva en sí un doble proceso de análisis y síntesis. Nos interesa de momento más el primero. Y hemos de analizar, como el químico, el naturalista o el biólogo, la materia de nuestro estudio, concretamente la lengua. Analizar, como hemos dicho al principio, coordinando estos tres criterios, y no apartando al niño desde los primeros instantes de ciertas posibilidades en orden a la lógica del idioma, conseguido esto hábilmente por el Maestro; o de cierto punto de partida del mundo de

lo psicológico, que con gran facilidad irá descubriendo el niño, al tropezar, por ejemplo, con esquemas que no tienen una explicación gramatical y tienen, sin embargo, una unidad intencional dentro del mundo psíquico del hablante, en este caso concreto del niño mismo a quien se educa. La habilidad, pues, del educador estará, a lo largo de la enseñanza escolar, en ir abriendo en el niño un amplio campo de posibilidades, que, sin forzar la nomenclatura—y este prejuicio debe desterrarse en principio—, vaya fijando los tres planos característicos, y el niño, sin darse cuenta, los conjugue, en orden a la comprensión total del fenómeno.

De aquí que hoy se ensaye con éxito, en los primeros pasos de la enseñanza de la lengua, ejercicios ideológicos, de ideas y palabras, que tienden a que el niño vaya relacionando sus esquemas mentales con las palabras, o, mejor dicho, con las oraciones; al mismo tiempo que, en orden a lo psicológico, la adquisición del uso del idioma nos pone en camino del conocimiento analítico del mismo entrando ya en el campo de la gramática, y, por tanto, en condiciones de realizar un perfecto y completo análisis gramatical.

Brackenbury afirma categóricamente, y parte de dos procedimientos: orden lógico y orden psicológico para la enseñanza del idioma, que la gramática es un medio único de llevar a los niños a pensar; pero hemos de considerar que ello requiere una madurez en el alumno, en orden a poder realizar un análisis gramatical. Si es preciso partir de la oración, y en esto estamos de acuerdo, bien puede intentarse el análisis sin el estudio de la gramática, ya que la misma autora afirma la imposibilidad de adoptar el orden lógico para la enseñanza del idioma en el niño. No cabe, pues, en la escuela primaria, como exclusivo, un análisis lógico, aunque al Maestro le haga al estudiar los fenómenos y de una manera hábil esté realizando ejercicios en este sentido; tal vez, después de un conocimiento gramatical y de un adiestramiento en este tipo de análisis, lo que se conseguirá en los últimos grados de la escuela, el niño se dé perfectamente cuenta de que, en virtud de un análisis lógico de las unidades intencionales del lenguaje, se echan de menos elementos que faltan en los esquemas expresivos, pero entonces es cuando se podrá mostrar que nada les falta. El ajuste o desajuste—ha dicho Gili Gaya—a las leyes del juicio o a los patrones gramaticales en uso, nada importa al punto de vista psicológico; y es que la lengua se basa en leyes propias, no contrarias a la lógica ni a las de la gramática.

En el terreno de lo práctico pensamos en que el niño debe manejar desde el primer momento oraciones, como unidades intencionales, y sobre éstas, como núcleo central, ha de versar el perfeccionamiento primero, y después el estudio de su lengua. En este sentido hay que delimitar bien los campos de lo teórico y de lo práctico, y así no caben las formas híbridas—según el parecer de Vossler—de gramáticas o posturas lógicas o psicológicas. En ambas no puede, formal ni íntegramente, fundamentarse un estudio gramatical, al fin y al cabo convencional, de la lengua; la corrección ha de fundamentarse en la verdad idiomática, punto fundamental que nos sirve para construir toda una didáctica de la lengua.

En este sentido de lo práctico quizá anduviera un poco exagerado Adolfo Maíllo cuando en *Bordón*, número 33, arremetía, claro está que con sus razones, contra el análisis en la escuela, y digo con razones porque hablaba de la triste experiencia que todos hemos vivido y observado en las escuelas; pero una postura más cauta, y creo que hoy Maíllo habrá suavizado un poco sus afirmaciones, nos autoriza a pensar la conveniencia de seguir realizando de una manera gradual el análisis gramatical en la escuela primaria, enriquecido en sus aspectos ortológico, ortográfico, morfológico, sintáctico, y hasta semántico y estilístico en los últimos grados. No con el sentido tradicional y con el mero interés de una clasificación sin fundamento ni vida, sino para enriquecer en lo posible el mundo ideológico del niño, ver la raíz psicológica del proceso lingüístico, en definitiva, la lengua que posee, usa o saborea. En primer lugar, porque el análisis gramatical sigue siendo en la enseñanza elemental un ejercicio útil, bien realizado, claro está, ofreciendo posibilidades de revisión de cuestiones gramaticales, aunque sean adquiridas intuitivamente, y al mismo tiempo aplicación de la teoría adquirida a casos concretos del lenguaje. En definitiva, se trata de enriquecer, y cualquier procedimiento será bueno si bien se sabe emplear. Debe huirse de posturas extremas, que nos lleven a una supervaloración psicológica—Galichet—, de la lógica o de lo estrictamente gramatical. Cualquiera de las posturas extremas puede producir en el niño un amañamiento y sobre todo un tipo de enseñanza rutinaria de la que se debe huir. A la escuela van los niños, no a formarse como especialistas de la lengua, sino debe aspirarse a que el niño tenga un dominio de ella, el más completo posible. Aún sigue siendo una gran verdad aquello

de que, sin saber gramática, se puede hablar y escribir correctamente una lengua. Y lo será siempre.

#### BIBLIOGRAFIA SELECTA

- Aparte de las obras de carácter general y los manuales de Gramática al uso, pueden consultarse:  
 CHARLES BALLY: *El lenguaje y la vida*, Buenos Aires, 1947.  
 KARL VOSSLER: *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, 1943.  
 ADOLFO MAÍLLO GARCÍA: "La enseñanza de la gramática", *Bordón*, núm. 33, 1953.  
 SAMUEL GILI GAYA: "Visión general de la metodología del lenguaje", *Bordón*, número 33, 1953.

- SAMUEL GILI GAYA: *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona, 1951.  
 H. DELACROIX: *Le langage et la pensée*. Paris, 1924.  
 BRUNOT: *La pensée et la langue*. Paris, 1953.  
 G. GARCÍA MARTÍNEZ: *Lingüística española y...* Cartagena, 1959.  
 J. PIAGET: *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Madrid, s. a.  
 L. BRACKENBURY: *La enseñanza de la gramática*. Madrid, s. a.  
 MARTÍ ALPERA, F.: *Metodología del lenguaje*. Buenos Aires, 1945.  
 A. RAMÍREZ DE ARELLANO: *Ejercicios del lenguaje*. Madrid, 1941.  
 FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S.: *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Madrid, 1941.  
 GALICHET: *Essai de Grammaire psychologique*. Paris, 1950.

## METODOLOGIA DEL ANALISIS DE TEXTOS EN LA ESCUELA

por ARTURO MEDINA

Catedrático de Escuela del Magisterio.

Hablar bien, leer bien, escribir bien, son, para cualquier hombre, y a lo largo de toda su vida, funciones de la más absoluta vigencia instrumental y educativa. Adquirir, conservar y enriquecer el propio lenguaje es insoslayable problema de convivencia y de triunfo social.

Si sabemos, además—y por nuestra desgracia—, que al español medio se le escapa muchas veces, no ya la belleza, sino la corrección y propiedad de sus instrumentos expresivos, y, en consecuencia, cómo queda al margen de estímulos y progresos, entenderemos hasta qué punto es necesario poner remedio a tal deficitario estado de cosas. Desde que Américo Castro clamaba por una inteligente enseñanza del idioma mucho y bueno se ha oído en este sentido. Pero nunca lo bastante, porque las anomalías todavía permanecen.

Por lo que a la Escuela Primaria se refiere, la enseñanza del lenguaje se está evadiendo ya, afortunadamente, del rigorismo gramatical y de la rutina, para, por los cauces del activismo, ocupar en la jornada diaria un lugar preferente.

Entre los varios procedimientos que contribuyen a esta educación activa e integral del idioma—con los naturales límites que la Escuela primaria tiene que imponer—se encuentran, como muy válidos y fecundos, los *ejercicios de comentarios y análisis de textos*.

Comentar y analizar un texto en la Escuela primaria es descubrir para el niño sendas ocultas de formas y de contenidos, y que, por ser de autoridades de la lengua, tienen el valor perenne de lo modélico. Es familiarizarlo con recursos ignorados del idioma. Es ir colocando en sus manos la destreza que podrá necesitar en su hablar y en su escribir futuros. Es contagiarlo si el

texto lo permite y si el comentario del Maestro sabe infundir la gracia del contagio, con la actitud emocional del autor en el momento prodigioso de la creación.

Estas estimaciones ya justificarían por sí solas la puesta en marcha del análisis de textos. Pero es que hay más, todas aquellas que se derivan de la enseñanza de la Literatura: Educación de la sensibilidad, afinamiento del gusto, enraizamiento con el pasado y el presente cultural de España, respeto a la palabra y, paralelamente, un afianzamiento de la personalidad, por la actitud crítica que ante todo texto hay que tomar.

Y no olvidemos tampoco que el espíritu, tenso, pone en actividad una serie de funciones: inteligencia para entender y desentrañar, memoria y fantasía para recordar y evocar, capacidad emotiva, poder de asociación.

Por otra parte, pretender que el niño vaya a llegar al meollo, a lo que Amado Alonso ha llamado la "almendra poética" de la obra literaria (1), es algo que, naturalmente, está fuera de las posibilidades de la Escuela. Y aún creemos que de los estudios posteriores. La obra poética es, en su hondón, insondable misterio, intangible. Que el niño esté alejado de tan ambicioso propósito no quiere indicar que no lo pongamos en camino. En este sentido el análisis de los textos en la Escuela primaria tendría que atenerse un poco, únicamente un poco, a lo que, a partir de Wolff, aspira la Estilística tradicional: aspectos ideológicos, lingüísticos, históricos, folklóricos, etc. Porque lo "poético", el "no sé qué" inefable

(1) A. ALONSO: *La interpretación estilística de los textos literarios*, en *Materia y forma en poesía*. Ed. Gredos, Madrid, 1955, páginas 108 y sigs.