



La Gramática en la enseñanza secundaria: las nociones de irregularidad y dependencia en las gramáticas pedagógicas de lengua española, 1901-1980: estudio de su transposición didáctica

Carmen López Ferrero

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

**LA GRAMÁTICA
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA**

CARMEN LÓPEZ FERRERO

La gramática en la enseñanza secundaria

**Las nociones de irregularidad y dependencia en las
gramáticas pedagógicas de lengua española
(1901-1980):
Estudio de su transposición didáctica**

Carmen López Ferrero

La gramática en la enseñanza secundaria

**Las nociones de irregularidad y dependencia en las
gramáticas pedagógicas de lengua española (1901-1980):**

Estudio de su transposición didáctica

Tesis doctoral para optar al título de doctora en
Filosofía y Ciencias de la Educación
(Ciencias de la Educación)

Carmen López Ferrero

Directora:

Dra. M. Paz Battaner Arias

Facultat de Traducció i Interpretació

Universitat Pompeu Fabra

Programa de Doctorado: *Ensenyament de Llengües i Literatura (1991-1993)*

Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura

Universitat de Barcelona

1997

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis doctoral es el fruto de un proceso de investigación que no habría podido llevarse a cabo sin la ayuda, colaboración y estímulo de las personas a las que, desde estas líneas, me gustaría expresarles mi agradecimiento.

De un modo muy particular, quisiera mostrar mi gratitud a la Dra. M. Paz Battaner, sin cuyo ánimo, impulso y confianza esta tesis no hubiera sido posible. Le agradezco su generosidad por la copiosa información y el gran número de libros que me ha proporcionado, por el tiempo dedicado a la discusión, y por sus propuestas. Su atención y constante estímulo han contribuido a que el trabajo esté terminado.

También quisiera agradecer a los catedráticos de instituto de lengua y literatura Carmen Pleyán y José García López su diligente amabilidad. Su participación directa en las cuestiones que se abordan en este estudio me ha permitido matizar algunas reflexiones, a la luz de su experiencia docente e investigadora. Han puesto a mi alcance, además, obras de consulta imprescindibles para el trabajo doctoral.

A los profesores Juan Gutiérrez y Bernard Pottier les agradezco sus orientaciones bibliográficas, y sus valiosos consejos. Por su parte, la profesora Anna Díaz-Plaja me ha facilitado el estudio de algunas de las fuentes utilizadas en esta investigación. Ha puesto a mi disposición los fondos de la Biblioteca Díaz-Plaja de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona, fondos que han enriquecido el análisis realizado. En la Biblioteca Díaz-Plaja ha sido inestimable la colaboración de Albert Corbeto. Desde aquí, le agradezco su disponibilidad y simpatía.

Los doctores Francisco Romero López, Francisco Morente Valero y Jenny Brumme me han proporcionado sus respectivas tesis doctorales, en las que han estudiado aspectos relacionados con la presente investigación. Les doy las gracias por su desinteresada ayuda.

En la relación diaria, mis compañeros de departamento han seguido de cerca el proceso de elaboración de este trabajo. Agradezco la preocupación que han mostrado Montse González, Laura Borrás y Sergi Torner. Del mismo modo, quisiera manifestar mi gratitud a Encarna Atienza, por su colaboración en la consulta de bibliografía, por sus comentarios críticos acerca de la investigación y, sobre todo, por su amistad.

También estoy en deuda con la Dra. Lourdes Díaz por la lectura atenta de algunas páginas del trabajo y por las referencias bibliográficas que me ha facilitado. Al Dr. Ernesto Martín y a Empar Hurtado igualmente les agradezco los estudios que me han proporcionado para completar el enfoque de algunos de los apartados de la investigación. Me gustaría dar las gracias además a la Dra. Helena Calsamiglia y a Carmen Hernández, por los ánimos que me han infundido durante la realización de esta tesis.

Por último, y muy especialmente, quisiera encarecer la gratitud que guardo a Antonio, por su ayuda, por la comprensión mostrada y la confianza que en todo momento ha tenido.

Barcelona, otoño de 1997

A mis padres
A Antonio

ÍNDICE

	Págs.
Agradecimientos	
PRIMERA PARTE	
DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y MARCO TEÓRICO: GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA	
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO	
1.1. Justificación e interés de la investigación	5
1.2. Delimitación del estudio: justificación del porqué de los parámetros establecidos	6
1.2.1. Enseñanza frente a aprendizaje	6
1.2.2. Canal de difusión: los libros de texto	7
1.2.3. Nivel escolar: la enseñanza secundaria	8
1.2.4. Contexto histórico: el siglo XX (1901-1980)	10
1.3. Estado de la cuestión. Bibliografía general y específica	12
1.3.1. El traspaso de las teorías lingüísticas a la enseñanza de la lengua	12
1.3.2. Historiografía de gramáticas de la lengua castellana	17
1.3.3. Investigaciones en torno a los libros de texto	20
1.3.4. Estudios sobre historiografía lingüística del siglo XX	27
1.3.5. Teorías gramaticales y sistemas pedagógicos	29
1.4. Síntesis del capítulo	30

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO. CONCEPTOS APLICADOS EN EL ESTUDIO

2.1.	Lingüística, gramática y enseñanza de la lengua	32
2.1.1.	Lingüística y gramática	32
2.1.2.	Tipos de gramática	34
2.1.2.1.	Gramática <i>implícita</i> frente a gramática <i>explícita</i>	34
2.1.2.2.	Gramáticas explícitas: gramática <i>general</i> frente a gramática <i>particular</i>	35
2.1.2.3.	Gramáticas particulares: gramática <i>normativa</i> , gramática <i>descriptiva</i> y gramática <i>pedagógica</i>	36
2.1.3.	Las gramáticas <i>pedagógicas</i> y la enseñanza de la lengua	39
2.1.3.1.	El concepto de <i>transposición</i>	49
2.1.3.2.	La transposición <i>didáctica</i>	51
2.2.	Relación entre gramática <i>general/particular</i> y gramática <i>pedagógica</i> de lengua materna. Modelos descriptivos de la divulgación de los contenidos científicos	57
2.2.1.	El proceso de transformación de los contenidos científicos en materiales de enseñanza según el modelo de J.P.B. Allen (1974)	58
2.2.1.1.	El método	60
2.2.1.2.	La metodología	61
2.2.2.	El modelo de transposición didáctica de Y. Chevallard (1985, 1991)	62
2.2.2.1.	Noción científica (<i>objet de savoir</i>)	65
2.2.2.2.	Objeto pedagógico (<i>objet à enseigner</i>)	66
2.2.2.3.	Objeto de enseñanza (<i>objet d'enseignement</i>)	67
2.2.3.	Otros modelos descriptivos	68

2.3.	Aplicación de los parámetros extraídos de los modelos que describen la adaptación didáctica de las teorías lingüísticas	77
2.3.1.	<i>Nociones científicas</i> . Las gramáticas generales y particulares de referencia	78
2.3.2.	<i>Objetos pedagógicos</i> . Los planes de estudio	79
2.3.3.	<i>Metodología</i> aplicada: la adaptación didáctica	80
2.3.3.1.	Consideración de factores pragmáticos: las teorías de aprendizaje	80
2.3.3.2.	Organización de las lecciones	81
2.3.3.3.	Muestras de lengua: textos y ejemplos	81
2.3.3.4.	Ejercicios y actividades. El análisis gramatical	82
2.4.	Síntesis del capítulo	84

CAPÍTULO III: OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.	Objetivos. Preguntas de investigación	86
3.2.	Hipótesis de partida	88
3.3.	Metodología de la investigación	92

CAPÍTULO IV: PRINCIPALES REFERENTES DE LAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

4.1.	Referentes lingüísticos: las teorías gramaticales del siglo XX	96
4.1.1.	La concepción tradicional de la gramática. Criterios de descripción. Las nociones de irregularidad y dependencia desde esta perspectiva	99
4.1.2.	La concepción estructuralista de la gramática. Criterios de descripción. Las nociones de irregularidad y dependencia desde esta perspectiva teórica	103
4.1.3.	La concepción generativo-transformacional de la gramática. Criterios de descripción. Las nociones de irregularidad y dependencia desde esta perspectiva teórica	108

4.2.	Las gramáticas descriptivas del español: la transposición de las teorías lingüísticas al estudio científico de la gramática de la lengua española	117
4.2.1.	La descripción tradicional de la lengua española	118
4.2.2.	La descripción estructural de la lengua española	121
4.2.3.	La descripción generativo-transformacional de la lengua española	127
4.3.	Gramáticas de referencia para la enseñanza gramatical de la lengua española	135
4.4.	Referentes psicológicos: las teorías de aprendizaje	140
4.4.1.	Teorías lingüísticas y concepciones psicológicas del aprendizaje	141
4.4.2.	La concepción constructivista del aprendizaje	144
4.4.3.	La concepción cognitivista del aprendizaje	146
4.4.4.	La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	148
4.4.5.	El aprendizaje como procesamiento de información	151
4.5.	Las teorías de aprendizaje en la enseñanza gramatical de la lengua española. Algunas propuestas metodológicas	152
4.6.	Síntesis del capítulo	164

SEGUNDA PARTE

LAS NOCIONES DE IRREGULARIDAD Y DEPENDENCIA EN LAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LENGUA ESPAÑOLA (1901-1980): ESTUDIO DE SU TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

CAPÍTULO V: GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LENGUA ESPAÑOLA. METODOLOGÍA

5.1.	Fuentes bibliográficas	169
5.2.	El libro de texto en los planes de estudios oficiales	172
5.3.	La enseñanza de la gramática y los planes de estudio: periodos históricos	179
5.3.1.	Primer periodo: 1901-1930. La independencia del estudio de la gramática castellana con respecto al latín	183
5.3.1.1.	El plan de 1903	186
5.3.1.2.	El plan Callejo de 1926	187
5.3.1.3.	Conclusiones. Gramáticas pedagógicas consideradas	190
5.3.2.	Segundo periodo: 1931-1938. Las gramáticas <i>pedagógicas</i>	192
5.3.2.1.	Conclusiones. Gramáticas pedagógicas consideradas	199
5.3.3.	Tercer periodo: 1938-1956. El bachillerato franquista	200
5.3.3.1.	La ley de Enseñanza Media de 1938: un retroceso pedagógico	200
5.3.3.2.	La transición hacia una nueva didáctica de la gramática de la lengua española: la ley de Enseñanza Media de 1953	206
5.3.3.3.	Conclusiones. Gramáticas pedagógicas consideradas	213

5.3.4. Cuarto periodo: 1957-1969. Las nuevas orientaciones didácticas y teóricas en la enseñanza de la gramática castellana	215
5.3.4.1. Conclusiones. Gramáticas pedagógicas consideradas	219
5.3.5. Quinto periodo: 1970-1980. La socialización de la enseñanza secundaria	220
5.3.5.1. Conclusiones. Gramáticas pedagógicas consideradas	227
5.4. Fuentes utilizadas: criterios de selección y presentación	229

CAPÍTULO VI: ESTUDIO DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPAÑOLAS

6.1. Cuestiones previas	233
6.2. Análisis interpretativo	237
6.3. Concepción de la gramática y enseñanza de la lengua en los diferentes periodos	241
6.3.1. La gramática como norma (1901-1930)	243
6.3.2. La gramática como explicitación del conocimiento lingüístico (1931-1938)	246
6.3.3. La gramática como ciencia (1938-1956)	248
6.3.4. La gramática desde la concepción estructural (1957-1969)	251
6.3.5. La enseñanza de la gramática como introducción a un marco teórico (1970-1980)	253
6.3.6. La atención por la gramática en los manuales escolares	257
6.4. Nociones gramaticales analizadas	272
6.4.1. Delimitación del concepto de irregularidad morfológica	272
6.4.2. Delimitación del concepto de dependencia sintáctica	274

6.5.	La explicación gramatical y las actividades de aprendizaje en torno a la irregularidad morfológica. <i>La transposición didáctica</i>	277
6.5.1.	La casuística de la irregularidad (1901-1930)	278
6.5.1.1.	Conclusiones parciales. <i>La transposición didáctica</i> entre 1901 y 1930	289
6.5.2.	La noción de irregularidad desde una perspectiva pedagógica (1931-1938)	291
6.5.2.1.	Conclusiones parciales. <i>La transposición didáctica</i> entre 1931 y 1938	304
6.5.3.	La heterogeneidad de enfoques en la descripción de la irregularidad (1938-1956)	306
6.5.3.1.	Conclusiones parciales. <i>La transposición didáctica</i> entre 1938 y 1956	314
6.5.4.	La descripción gramatical de la irregularidad (1957-1969)	315
6.5.4.1.	La adaptación a un nuevo plan de estudios. La pervivencia del enfoque nocional	316
6.5.4.2.	Cambio de paradigma teórico	318
6.5.4.3.	Conclusiones parciales. <i>La transposición didáctica</i> entre 1957 y 1969	327
6.5.5.	La descripción teórica: la ausencia de casos irregulares (1970-1980)	328
6.5.5.1.	Conclusiones parciales. <i>La transposición didáctica</i> entre 1970 y 1980	335
6.6.	La explicación gramatical y las actividades de aprendizaje en torno a la dependencia. <i>La transposición didáctica</i>	337
6.6.1.	La práctica del análisis sintáctico (1901-1930)	338
6.6.1.1.	Tratamiento de los complementos nominales y verbales	339
6.6.1.2.	La subordinación oracional	344

6.6.1.3. Conclusiones parciales. La <i>transposición didáctica</i> entre 1901 y 1930	349
6.6.2. Las gramáticas particulares como referencia (1931-1938)	349
6.6.2.1. Conclusiones parciales. La <i>transposición didáctica</i> entre 1931 y 1938	355
6.6.3. Las primeras transposiciones didácticas del estructuralismo (1938-1956)	355
6.6.3.1. Pervivencia del enfoque nocional	356
6.6.3.2. La aplicación de la gramática estructural	358
6.6.3.3. Metodología de enseñanza	359
6.6.3.4. Conclusiones parciales. La <i>transposición didáctica</i> entre 1938 y 1956	361
6.6.4. La descripción formal en la enseñanza (1957-1969)	362
6.6.4.1. Conclusiones parciales. La <i>transposición didáctica</i> entre 1957 y 1969	393
6.6.5. Estructuras sintácticas (1970-1980)	394
6.6.5.1. Conclusiones parciales. La <i>transposición didáctica</i> entre 1970 y 1980	426
6.7. Síntesis del capítulo	427
 CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	
7.1. Conclusiones generales	433
7.2. Consecuencias del estudio. Líneas futuras de investigación	452
 BIBLIOGRAFÍA	 455

TERCERA PARTE

APÉNDICES

Apéndice I:	Inventario de manuales escolares	511
Apéndice II:	Planes de estudio. Cuestionarios oficiales	521
Apéndice III:	Breve referencia biográfica de los autores de las fuentes utilizadas	545
Apéndice IV:	Documentos	547

PRIMERA PARTE

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y MARCO TEÓRICO: GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

"A la educación, a la pedagogía, le es útil la aproximación histórica, cuando menos, para liberarla de ingenuos descubrimientos o de hallazgos didácticos que tal vez no sean sino la nueva elaboración, o la nueva forma de ideas ya concebidas por otros pedagogos de otras épocas o de otras culturas; o cuando más, para comprender y colaborar a la explicación del presente de la educación."

(T. Aranaz Jiménez, 1988:308)

"entre l'étude linguistique et l'application pédagogique, il y a du chemin à faire"

(M. Mahmoudian, 1976:11)

El presente estudio parte del análisis de un conjunto de gramáticas de la lengua española, dispuestas para la segunda enseñanza. La investigación se centra en tres aspectos fundamentales. Por un lado, se trata de un *trabajo historiográfico* en el sentido de que se estudian varias generaciones de manuales que han aparecido en distintas editoriales durante este siglo. Se observa en los libros de texto de gramática española los *cambios paradigmáticos* que se han introducido en distintas épocas, las modificaciones teóricas, y también metodológicas, que se han llevado a cabo en los manuales de un mismo autor o de una misma editorial a lo largo del tiempo.

Por otro lado, nuestra investigación estudia la vulgarización de los paradigmas gramaticales en un nivel escolar determinado: la *enseñanza secundaria*. Se analizan las teorías gramaticales que más repercusiones han tenido en los estudios secundarios de gramática, los modelos teóricos que se han adoptado y cómo se adaptan en los manuales de gramática de segunda enseñanza.

Por último, el trabajo que presentamos es un *estudio de carácter didáctico*, en cuanto a que tiene en cuenta las teorías de aprendizaje y la metodología de enseñanza que se contemplan en la forma de presentar la gramática, en la secuenciación en unidades didácticas, en la graduación en la enseñanza, en la definición de los conceptos y su tratamiento en las actividades, en las muestras de lengua propuestas para analizar.

Se han seleccionado dos nociones que habitualmente se consideran puntos básicos y conflictivos en la enseñanza/aprendizaje de la gramática española: el concepto de irregularidad y el concepto de dependencia. En estas dos nociones concretamos la investigación que en estas páginas planteamos.

El presente trabajo consta de dos partes. En la primera parte se definen los conceptos que se van a aplicar para el análisis de los libros de texto de gramática que se realiza en la segunda parte. Dentro de la primera parte, en el capítulo I delimitamos el objeto de nuestro estudio a partir del estado de la cuestión, para presentar en el siguiente capítulo el marco teórico desde el que se realiza la investigación. En el capítulo III se explicitan los objetivos y las hipótesis de partida. En el capítulo IV se comentan los principales referentes de los objetos de estudio que analizamos en la segunda parte: las gramáticas pedagógicas.

Así pues, en la segunda parte nos centramos en los libros de texto de gramática de la lengua española destinados a los estudios secundarios. Tras una selección de gramáticas pedagógicas, pasamos al análisis de las nociones gramaticales arriba mencionadas en una muestra de los manuales escolares más utilizados a lo largo de este siglo XX (desde 1901 a 1980) en la enseñanza secundaria.

1.1. Justificación e interés de la investigación

Los estudios centrados en libros de texto sobre gramática son escasos. Está por hacer una valoración didáctica de la eficacia docente de estos materiales escolares y de las formas de enseñanza-aprendizaje de la gramática:

"For an industry of this size and economic value, the amount of supported knowledge about textbooks and their use is lamentable. [...] We need to know what the role of the textbook really is in ELT. [...] We have to know what needs the textbook satisfies, if we are to provide the secure and appropriate support that is required for development." (T. Hutchinson y E. Torres, 1994:326-327)

Desde principios de este siglo destacados estudiosos han discutido y discuten¹ sobre la pertinencia y adecuación del estudio de la gramática en determinados niveles de enseñanza, y en concreto en la enseñanza secundaria. Con frecuencia faltan en estas discusiones datos concretos que permitan corroborar ciertas intuiciones y apreciaciones personales. Por otro lado, está por hacer una sistematización de los esquemas conceptuales que se han enseñado y se enseñan en gramática española y sobre las diferentes maneras de enseñar esta disciplina. Un análisis de este tipo puede contribuir a orientar en la elaboración de los materiales que dan acceso a nuestros estudiantes al estudio de la gramática: los libros de texto. Como señala Álvarez Méndez (1987a:20), es necesaria "una nueva estructuración de programas y de enseñanza que abarque una revisión amplia de la metodología, por una parte, y de los materiales utilizados en la enseñanza, principalmente los libros de texto, por otra." Una revisión de los libros de texto de gramática española es uno de los propósitos fundamentales del presente estudio.

Por otro lado, los manuales condicionan significativamente la actividad del aula. La pauta de cómo se enseña la dan los manuales (cfr. Widdowson, 1990; González Nieto, 1994a:30; Lomas y Osoro, 1996).

¹ Desde las ya clásicas reflexiones de L. Brackenbury (1908), R. Lenz (1912) o A. Castro (1922) hasta los comentarios más recientes de J. Tusón (1985), J.M. Álvarez Méndez (1987a, 1987b, 1996), M.V. Manacorda de Rosetti et al. (1992, 1994), F. Marsá (1992) o F. Zayas (1994), por ejemplo.

1.2. Delimitación del estudio: justificación del porqué de los parámetros establecidos

Para nuestro estudio hemos restringido el campo de investigación en los siguientes aspectos que a continuación comentaremos: enseñanza frente a aprendizaje de la gramática, los libros de texto frente a otros materiales didácticos, la enseñanza secundaria frente a la enseñanza primaria y superior, el siglo XX frente a otros periodos históricos.

1.2.1. Enseñanza frente a aprendizaje

Nuestro estudio se centra fundamentalmente en el análisis de cómo se presenta en clase la enseñanza de la gramática, de qué métodos, estrategias y actividades se vale el profesor para transmitir la materia que quiere que los estudiantes aprendan, en nuestro caso la gramática de la lengua española. El proceso de aprendizaje que sigue el alumno excede los límites de la presente investigación y solo lo hemos tenido en cuenta en relación con otros aspectos. Nos interesa fundamentalmente la forma como se plantea en clase la gramática, qué perspectiva se adopta para su transmisión al aprendiz, qué elementos se contemplan. En este sentido, los libros de texto de gramática constituyen un instrumento "de enseñanza" básico, ya que son el material didáctico históricamente más utilizado en las aulas.

El papel del profesor es evidentemente decisivo, resulta obvio comentarlo, pero son los textos escolares aquellos canales de difusión que hasta ahora más han permanecido a lo largo del tiempo. Dentro del espacio temporal que abarcamos, el siglo XX, el discurso del profesor se pierde en algunos periodos. No disponemos -como hoy día sí dispondríamos- de material audiovisual antiguo con el que trabajar para hacer un estudio sobre cómo se ha planteado en clase la enseñanza de la gramática. Sí tenemos acceso, en cambio, a los textos escolares de las primeras décadas de este siglo que podemos contrastar con los de otras épocas y con los más actuales.

Es obvio también que entran en juego muchos más elementos en la enseñanza de la gramática (uso que hace el profesor del manual, recepción de los alumnos, etc.; cfr. Besse, 1985), pero nuestro estudio pretende ser solo una aportación, basada en unos datos palpables (los libros de texto), sobre los diferentes esquemas conceptuales que se han enseñado y se enseñan en gramática española, sobre su adaptación didáctica y su coherencia teórica.

1.2.2. Canal de difusión: los libros de texto

Partimos, pues, de la premisa de que los libros de texto constituyen el canal de difusión de la enseñanza gramatical más extendido en las aulas de enseñanza secundaria. El discurso del profesor se articula la mayor parte de la veces a partir de la presentación gramatical que se lleva a cabo en el manual escolar. La reelaboración o la creación de una presentación propia de la gramática se da en muchas ocasiones, pero teniendo el libro o los libros de texto como referencia básica. Como afirma Álvarez Méndez (1987a:16), los libros reflejan en cierta medida la realidad escolar:

"Las posibilidades del profesor de lengua vienen delimitadas por las fuentes de información de que dispone. En muchos casos estas fuentes no van más allá del libro (o libros) de texto. Esto, a su vez, condiciona el tipo de actuación en el aula, restringiendo su función a ser mera llave de paso entre el texto que explica y el alumno a quien informa (¿enseña?, ¿instruye?)"

Además, los manuales escolares desempeñan un papel fundamental en la concepción que un hablante de cultura media tiene del funcionamiento de su propia lengua. Suelen ser los libros de texto, más que los apuntes de clase, los elementos de consulta a los que se acude para refrescar conocimientos o para resolver dudas gramaticales.

Por otro lado, siguiendo a T.S. Kuhn (1962)², Besse y Porquier (1984,

² Hay que especificar que los libros de texto sobre los que reflexiona Kuhn son los textos teóricos que difunden los nuevos logros de una ciencia y los cambios paradigmáticos; los libros de texto de nuestro trabajo son los textos escolares que reflejan las teorías expuestas en los libros de texto que contempla Kuhn. Nos situamos, pues, en un nivel distinto de divulgación de la ciencia: el nivel *didáctico*, frente al nivel *científico*.

²1991)³, T. Hutchinson y E. Torres (1994), concebimos el libro de texto como instrumento que introduce al estudiante en el conocimiento de una disciplina científica, la disciplina gramatical en este caso. Los libros de texto dan el estado actual de la ciencia estudiada, presentan los nuevos paradigmas adquiridos, aquellos modelos o creencias compartidos por la comunidad científica. Los libros de texto, pues, desempeñan el papel de difusores de las nuevas teorías científicas. Este es uno de los aspectos que se analizan en esta investigación: qué modelo lingüístico se trata de difundir, de qué conceptos parten los manuales, cómo se reflejan esas nuevas concepciones, qué queda del paradigma anterior.

Una objeción a estos presupuestos teóricos la constituye el artículo de W.K. Percival (1976), que hay que contemplar para explicar las razones del retraso en el traspaso de la teoría lingüística a la práctica didáctica.

1.2.3. Nivel escolar: la enseñanza secundaria

Abordamos el análisis de la enseñanza de la gramática en los estudios secundarios, y no en los estudios primarios o superiores. Como indican reconocidos estudiosos del tema (L. Brackenbury, 1908; R. Lenz, 1912; A. Castro, 1922; R. Seco, 1930; A. Galí, 1935, S. Gili Gaya, 1952; M.V. Manacorda de Rosetti, 1961; Secadas y Pérez Domínguez, 1966; E. Alarcos, 1996b, 1996c; entre otros) el estudio sistemático de la gramática debería introducirse a partir de los 10-11 años, al iniciarse la segunda enseñanza y no antes. Alexandre Galí (1935) concibe el estudio de la gramática como una etapa más del desarrollo en el estudio de la lengua. Distingue este autor entre *lenguaje* (capacidad del alumno de expresarse oralmente y por escrito) y *gramática* (estudio sistemático de la estructura y las leyes del funcionamiento de la lengua), entre ejercicios sobre *lenguaje* y ejercicios sobre *gramática*⁴. En la misma distinción

³ Según Besse y Porquier (?1991:116) "l'auteur de manuel ou le professeur ne peut expliciter que ce qui l'a déjà été par les linguistes".

⁴ "Per molt que ens ho diguem i repetim, els mestres no acabarem mai de fer-nos prou càrrec que en l'ensenyament del llenguatge a l'escola primària la cosa menys immediatament interessant és el coneixement de les definicions, de la terminologia i de la tècnica estrictament gramatical. Costa tant de desfer-se dels mals hàbits! Per molt que volguem, sempre ens sembla que si el noi als deu o onze anys no té una idea de la conjugació del verb, posem per cas, té una falta gravíssima de cultura" (A. Galí, 1935, 1977:291).

insiste R. Seco (1930, ¹¹1988) en su *Manual de gramática española*⁵.

Laura Brackenbury (1908) también considera que el estudio de la gramática no debería empezarse hasta los 12 años en las escuelas primarias⁶, o los 14 en las secundarias. Afirma que "Cuanto mayores sean los niños, menor será la dificultad de abordar el asunto." (Brackenbury, 1908, 1922:23)⁷

Nosotros tenemos en consideración las apreciaciones de estos lingüistas pedagogos para establecer el estudio de la gramática en el nivel de enseñanza que se considera más adecuado para su introducción en las aulas: la segunda enseñanza. Según los psicólogos (cfr. J. Piaget 1923, 1969; A. Gessell et al., 1958) entre los 11-12 y los 16 años los alumnos están adquiriendo y desarrollando las bases del pensamiento abstracto. Como afirma González Nieto (1978:15):

"El periodo de edad comprendido entre los once y los dieciocho años abarca íntegramente el proceso psicológico a través del cual un niño se convierte en adulto. Este proceso individual consiste, en la esfera intelectual, en la adquisición y dominio del pensamiento abstracto. El comienzo está en la edad de once o doce años, antes de la cual sería prematuro, y consiguientemente inútil y perjudicial, introducir al niño en tareas escolares que supongan cierto grado de abstracción. Ello no es obstáculo para reconocer que el periodo de ocho a once años requiere un tratamiento flexible para facilitar la labor de etapas posteriores. Pero, en términos generales, todavía a los once años, y aún a los doce, se requieren grandes precauciones."⁸

⁵ "Señálese de paso el grave error que se comete introduciendo rutinarios estudios teóricos gramaticales en la escuela. Hasta los catorce o los quince años no deben darse a los niños nociones gramaticales sistemáticas, so pena de la más absoluta ineficacia. La gramática supone una serie de abstracciones que no están al alcance de los niños de primera enseñanza, ni aun de los de segunda, hasta un cierto límite. En cambio, lo que sí es absolutamente necesario es que, tanto en unos como en otros, se sustituyan los estudios de gramática con los de lenguaje, hoy lamentablemente confundidos. En vez de una terminología gramatical incomprensible y fatigosa, ejercicios de redacción y composición, gimnasia lingüística, mucho más provechosa, que amplía el léxico de los escolares y desarrolla sus facultades de expresión." (R. Seco, 1930, ¹¹1988:5).

⁶ Álvarez Méndez (1987b:52) considera los 12 años como edad ideal para comenzar los estudios gramaticales: "He dado una edad ideal: 12 años. Teniendo como punto de referencia las investigaciones empíricas de Piaget -ya antes L. Brackenbury lo había señalado-, hay común acuerdo en aceptar esta edad como la idónea y adecuada para los estudios de gramática."

⁷ "Es innecesario empezar esta materia antes de la época en que pueda ser estudiada con provecho. No parece que pueda haber ningún objeto, y en muchos casos cabe hacer gran daño mental, con el empeño de enseñar distinciones gramaticales a niños de 8 ó 9 años. Las diferencias son de tal orden, que es imposible que el espíritu de los niños pueda percibir las. Es imposible, por ejemplo, que un niño de 8 años comprenda el alcance de la distinción entre nombres propios y comunes, o entre adjetivos y adverbios, aunque no sea nada imposible hacerle distinguir entre nombres propios y comunes, adjetivos o adverbios con una cierta exactitud, y parece casi seguro que el resultado no vale el tiempo y el esfuerzo empleados, mientras que con tal procedimiento puede causarle mucho daño. Al niño inteligente le es dado llegar a la conclusión de que "la Gramática no tiene sentido", y todos los niños tienden a incurrir en la malsana costumbre de sustituir el verdadero pensamiento por la aplicación de sus reglas auxiliares." (*Ibid.*, p.14)

"Aplazando algo la enseñanza de la Gramática, puede ahorrarse un tiempo precioso para "Clases de lengua" (es decir, para la Lectura y la Composición oral) y podrá verse que los niños, al terminar el período escolar, habrán adquirido más facilidad en el uso del idioma, y distinguirán mejor los principios gramaticales.

En cuanto a la segunda enseñanza, cuya edad de salida es de 16 años, tal vez sea mejor plan aplazar el estudio sistemático de la Gramática para los últimos dos cursos." (*Ibid.*, p.16)

⁸ C. Pleyán ha explicado también (1975b:9) que "una experiencia muy reciente, llevada a cabo en el Instituto Piloto "Joanot Martorell" con una población de 75 alumnos, demostró que, al llegar al BUP, un cuarenta y cinco por ciento de ellos no había superado todavía la etapa del pensamiento concreto y, sin embargo, iba a entrar en el estadio formalizado de muchos conocimientos."

La etapa escolar de la enseñanza media varía según los planes de estudio de cada época. Nos centraremos en los niveles de enseñanza que abarcan de los 11-12 a los 17 años, puesto que es el periodo más adecuado, en el desarrollo intelectual y psicológico del alumno, para el aprendizaje y estudio sistemático de la gramática de su propia lengua. Por otro lado, desde una perspectiva histórica, la enseñanza de la gramática ha ido muy ligada a los estudios secundarios (cfr. J. Gutiérrez et al. 1988:561)⁹.

En conclusión, los libros de texto que se analizan van dirigidos a estudiantes comprendidos entre estas edades (de 11 a 17 años) y con respecto al destinatario se estudia el grado de adecuación que los manuales presentan en cada uno de los cursos de la enseñanza secundaria (qué progresión se sigue en el estudio de la gramática, qué orden de presentación de los conceptos se ha establecido, y en función de qué criterios; qué tipo de actividades y ejercicios se propone; qué textos se incluyen: infantiles, clásicos, reales o imaginarios,...)

1.2.4. Contexto histórico: el siglo XX (1901-1980)

El periodo histórico del que se ocupa nuestro estudio es el siglo XX, por diversas razones. En primer lugar, es el siglo XX un periodo de grandes revoluciones paradigmáticas en la ciencia lingüística. Existen numerosos estudios sobre historiografía lingüística que dan cuenta del alcance de cada uno de estos cambios conceptuales¹⁰. Los comentarios que se hacen sobre los avances en la didáctica de la lengua a lo largo del siglo XX, a partir de la aplicación de las diferentes teorías lingüísticas, son intuitivos y a veces contradictorios, sin datos objetivos que corroboren estas aserciones¹¹.

⁹ En la enseñanza anterior al siglo XIX, se impartían las enseñanzas de gramática en las llamadas "escuelas medias". Precisamente se inician los estudios de gramática en el nivel medio de aprendizaje (no en la etapa infantil). Por ello, enseñanza de la gramática y estudios secundarios forman un binomio ya unido desde sus orígenes (cfr. A. Chervel, 1977, 1988; J. Gutiérrez et al., 1988).

¹⁰ Destaquemos, entre otras, las sucintas y atinadas historias de J.M. Blecua (1975), G. Mounin (1972), R.H. Robins (1967), T.A. Sebeok (1975) y J. Tusón (1982).

¹¹ Así, afirmaciones como las que reproducimos a continuación no van acompañadas de datos concretos que las confirmen o nieguen: "La enseñanza de la lengua materna, en cambio, apenas ha experimentado entre nosotros transformaciones sustanciales, a pesar de la extraordinaria evolución que ha tenido la lingüística de este siglo." (A. Narbona, 1989:213); frente a la aserción de G. Court, 1968:9): "Aux progrès de la linguistique doivent correspondre les progrès de la pédagogie."

Por otro lado, los estudios existentes sobre gramáticas de la lengua castellana se han centrado en otros periodos, de los que se disponía de mayor perspectiva (por ejemplo, destacan el trabajo de Gómez Asencio (1981), sobre gramáticas publicadas entre 1771 y 1847, desde la primera gramática de la R.A.E. a Andrés Bello; y el de Calero Vaquera (1986), sobre gramáticas de 1847 a 1920, de Andrés Bello a Rodolfo Lenz; entre otros). Falta hacer un estudio de las gramáticas de la lengua española aparecidas durante este siglo, en todos los niveles. Nuestro trabajo pretende ser una aportación que venga a cubrir un ámbito de estudio todavía no tratado: el análisis de las gramáticas escolares de la lengua española aparecidas durante el siglo XX:

"L'histoire de la linguistique depuis un siècle et demi est beaucoup mieux connue que celle de la grammaire scolaire. Pour cette dernière, on s'en tenait généralement à l'idée implicite qu'elle n'avait pas d'histoire propre, car on l'assimilait arbitrairement à une discipline de vulgarisation. L'étude historique fait justice de ce préjugé et met en évidence de développement largement autonome de la grammaire scolaire." (A. Chervel, 1977:9)

El objeto de nuestro estudio son los libros de texto de gramática, como ya hemos apuntado, es decir, las gramáticas *didácticas*, *escolares* o *pedagógicas*. Solo tendremos en cuenta las gramáticas *científicas* de la lengua española en su relación con las didácticas, no como el punto central de nuestra investigación.

El espacio temporal tratado es un espacio amplio que hemos dividido en cinco grandes periodos, atendiendo a diversos criterios, que más adelante comentaremos. Asimismo se ha tratado de hacer un seguimiento de las diferentes versiones de un mismo manual para observar los cambios, la incorporación de nuevas teorías, especialmente significativas en los textos de un mismo autor o autores y de una misma editorial (en una misma serie resalta más lo diferente):

"[...] each new generation of books is more comprehensive and more highly structured than the last. A comparison of two successful textbooks by the same author (with different co-authors) written a decade apart, illustrates this trend well." (Hutchinson y Torres, *op. cit.*, p.316)

1.3. Estado de la cuestión. Bibliografía general y específica

Ya hemos ido apuntando a lo largo de esta introducción algunos estudios que presentan elementos en común con nuestra investigación y cuáles de los aspectos que aquí tratamos han sido más trabajados y cuáles menos. Especificaremos ahora con más detalle el estado de la cuestión en la bibliografía.

Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática y sobre la gramática en la enseñanza secundaria sí que se han llevado a cabo con bastante profusión. La gramática y su didáctica es una cuestión que ha despertado y sigue despertando el interés tanto de los especialistas en el estudio de la lengua como de los hombres de letras. Desde la aparición de las primeras gramáticas de lengua española en este siglo (Rodolfo Lenz, 1920)¹², la preocupación por intentar relacionar la teoría lingüística y la enseñanza de la lengua llega hasta nuestros días.¹³

1.3.1. El traspaso de las teorías lingüísticas a la enseñanza de la lengua

Sobre la enseñanza de la gramática de lengua española a través de los libros de texto existen estudios aislados y poco difundidos. Juan Manuel Álvarez Méndez y Myriam Najt (1983) están llevando a cabo una revisión de libros de texto de distintas editoriales, trabajo extenso del que han presentado un avance en el I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada titulado "La gramática generativa en la enseñanza escolar: valoración crítica", publicado en Álvarez Méndez (1987a). En este estudio valoran las aportaciones de la gramática generativa a la enseñanza de la lengua en el tercer ciclo de E.G.B. y en la enseñanza secundaria. Para ello analizan la adecuación de algunas propuestas de los manuales de 6º, 7º

¹² "No es mi propósito escribir un tratado sistemático de lingüística general, preparar el terreno para un estudio razonado de la Gramática en los cursos superiores de la enseñanza secundaria, tomando por base el análisis del idioma patrio, pero aprovechando todas las nociones lingüísticas que tenga el alumno en latín y en lenguas modernas. [...] Me daría por satisfecho si mis exposiciones los [a los profesores] hicieran reflexionar sobre los fenómenos del lenguaje, para que no sigan enseñando la gramática mecánicamente, como se hace a menudo, sino que traten de hacer comprender a sus alumnos cuál es el mecanismo del pensamiento castellano." (R. Lenz, 1920, ³1935:32-33)

¹³ Una recopilación de trabajos clásicos en torno a este tema la ha llevado a cabo Juan Manuel Álvarez Méndez (1987a) bajo el título de *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Akal/Universitaria. Es especialmente interesante para nuestros propósitos la segunda parte sobre "Lingüística, gramática y enseñanza de la lengua: las relaciones necesarias" (pp.75-202)

Véanse para la actualidad de este aspecto las *Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (1996), sobre el tema *La gramática y su didáctica* (Mantecón y Zaragoza, 1996).

y 8º de E.G.B., más los de 1º de B.U.P. y C.O.U. Presentan, a título de muestra del proyecto más amplio del que este estudio es una reelaboración, tres ejemplos de tratamiento de conceptos gramaticales desde la perspectiva de la gramática generativa en los libros de texto de la editorial Anaya¹⁴, manejando ediciones de distintos años (1975-1982), con la intención de verificar varios aspectos: desde corrección de erratas a cuestiones de contenido o terminología¹⁵. En primer lugar, valoran el tratamiento de los conceptos de *estructura profunda* y *estructura superficial* en estos manuales escolares; a continuación, analizan el estudio del *nombre* y por último abordan el tratamiento del concepto de *determinante*. El objetivo es observar si la forma de presentar y transmitir estos conceptos es coherente con los presupuestos teóricos y metodológicos de los que parten estos manuales, expuestos de manera explícita en la "advertencia" con la que se inician estos libros¹⁶. La revisión de estas nociones en los manuales realizada por Álvarez Méndez y Najt les lleva a la siguiente conclusión:

"Como conclusión, creemos haber demostrado que la redacción de los manuales para el alumno no se basa en el principio de enseñanza graduada; que lo que se ofrece como sólidamente establecido está sujeto a serias discusiones; que lo que se promete como extraordinaria nitidez, dista de serlo por la confusión y superposición terminológica, por la confusión conceptual y por la inadecuación de los ejemplos; por fin, la pretensión de que la teoría pueda ser entendida con escasa ayuda del profesor permanece en una profesión de anhelos." (*Ibid.*, p.218)

Esta falta de correspondencia entre los presupuestos teóricos y metodológicos de los manuales analizados en este trabajo y los resultados del análisis de tres puntos de los libros de texto constituye ya una valoración con datos objetivos de la adecuación y eficacia docente de la forma de transmitir la gramática en los

¹⁴ "Anaya, que elegimos porque fue pionera de la utilización de la Gramática Generativa y porque el equipo redactor está dirigido por un lingüista, Fernando Lázaro, que a su vez figura entre los primeros difusores de esta corriente, en el ámbito universitario." (Álvarez Méndez y Najt, 1983:210)

¹⁵ "El resultado es que, salvo el manual para C.O.U., que varió por exigencias de cambio de programa, en los otros casos son indistintas todas las reediciones." (*Ibid.*, p.210)

¹⁶ Esta advertencia es la siguiente: "La *doctrina gramatical*, acorde con lo que puede considerarse más sólidamente establecido por las *teorías estructurales y generativas* modernas, se expone con una extraordinaria nitidez, de tal modo que pueda ser comprendida por los alumnos con escasa ayuda del profesor" (ed. Anaya).

libros de texto de lengua española. Falta contrastar estos primeros resultados con los datos procedentes de más muestras extraídas de un mayor número de manuales elaborados a partir de presupuestos teóricos distintos. Además, es útil intentar establecer una relación entre el marco teórico-lingüístico del que parte el libro de texto y el método de enseñanza que se sigue.

En este sentido, parecen ser los libros de texto más recientes los que han suscitado una mayor atención acerca de su eficacia en la forma de transmitir la gramática. Recogemos aquí las opiniones de dos estudiosos, uno de la teoría gramatical, otro de la didáctica de la lengua. El lingüista E. Alarcos Llorach (1981:47) ha comentado a este respecto:

"La proliferación de enfoques diferentes en estos estudios [gramaticales] ha desembocado en un revoltijo de terminologías concurrentes que no hacen más que oscurecer y confundir el panorama del objeto de nuestra actividad. Los especialistas pueden, con ligero esfuerzo, sobrenadar esta marea teórica, pero las gentes normales interesadas en entender cómo funciona este instrumento de la lengua que utilizan y las víctimas discentes o inocentes de las disciplinas lingüísticas quedan mareadas ante el caos que se desploma sobre ellos."

Por su parte, González Nieto (1981:173) señala en relación con las reformas pedagógicas que han permitido la introducción de las nuevas teorías:

"Ello ha provocado que en los últimos cursos de EGB y también en primero de BUP y, sobre todo, en el COU se haya atiborrado a los alumnos de contenidos teóricos y de "esquemas arbóreos" que se han convertido en intrincada selva de ambigüedades, de diversidad más allá de lo tolerable, de confusión y de descuido de tareas hoy más que nunca prioritarias y urgentes, tanto más cuanto más jóvenes sean los alumnos, como son el desarrollo de las capacidades de comprensión, de expresión y de espíritu crítico para que el lenguaje no sea, como es, una forma continua de discriminación y de manipulación sociocultural de la mayoría de los ciudadanos de este país."

Faltan, no obstante, estudios que aborden la cuestión más allá de la gramáticas didácticas recientes y que engloben periodos temporales más amplios que permitan valorar los cambios teóricos y metodológicos, y su pertinencia. En este sentido, sería oportuno tener en cuenta las cuestiones que se plantean J.M. Álvarez Méndez y M. Najt (1983) en el estudio antes comentado:

"[...] nuestra inicial postura es que se vienen a añadir nuevas complicaciones que no arrojan más luz sobre la enseñanza de la lengua materna. Se adujo, implícita o explícitamente, la pujante actualidad de la Gramática Generativa para introducirla en los programas desde el 75, y ahora en los renovados. ¿Existe la necesidad de tal introducción? ¿Quién siente la necesidad? ¿El docente-lingüista-especializado o el docente-practicante-cotidiano? ¿Los nuevos planteamientos le facilitan la labor al maestro? ¿Dónde están explícitos los criterios o razones que justifican la introducción de la Gramática Generativa en la programación? ¿Dónde están las pruebas, los *testimonios de aplicación*, los *resultados* analizados y contrastados para haberse lanzado a tal empresa? ¿Dónde los *periodos de experimentación* que garantizan el mejor rendimiento de los enfoques actuales?

Renovación conceptual o renovación editorial (-ista)? ¿Dónde está la reforma? ¿Quién reforma qué: el docente al libro de texto o el autor del libro de texto al docente, y por ende, al alumno? ¿Reforma en los programas de lengua o reforma en los libros de texto?

¿Quién, quiénes elaboran los libros de texto? ¿Con qué criterios las editoriales seleccionan a los autores de los libros de texto? ¿Con qué criterios los autores elaboran los libros de texto? ¿Se conjugan los criterios científicos, lingüísticos, psicológicos, docentes, escolares?" (*op.cit.*, p. 207)

Nos interesa para nuestro estudio la cuestión sobre los "*resultados* analizados y contrastados para lanzarse" a la empresa de introducir nuevas formulaciones teóricas en los libros de texto. No existen estos estudios empíricos contrastados en el ámbito de la lengua española que permitan conocer la validez de una propuesta teórica o metodológica sobre otras¹⁷.

Lo que Álvarez Méndez y Najt se plantean a propósito de una teoría lingüística, la gramática generativa, habría también que cuestionárselo con respecto a las otras teorías lingüísticas vigentes durante el siglo XX.

Sobre la gramática y los manuales escolares existen estudios recientes centrados en la enseñanza/aprendizaje de la gramática en una lengua extranjera. El grupo de la École Normal Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud ha dedicado varios estudios a este tema. Uno de los trabajos más interesantes para nuestros propósitos es el de Henri Besse (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. La obra plantea el estudio de un método de enseñanza/aprendizaje del francés como L2, el método estructuro-global audio-visual, y sus derivaciones a través de tres libros de texto paradigmáticos durante tres décadas (de 1950 a

¹⁷ Sí que contamos con análisis globales sobre las aportaciones de las diferentes teorías lingüísticas a la enseñanza de la lengua (como L1 o L2): vid. J.P. Bronckart (1985b), M.J. Cuenca (1992, 1994), S. Fernández (1983), F. François (1974), M. Golobardes (1994), L. González Nieto (1978), Halliday, McIntosh y Strevens (1964), S.M. Parkinson de Saz (1980), E. Roulet (1971, 1972), J. Tusón (1974, 1980, 1985); entre otros. Son estudios panorámicos, en los que en algún caso se analizan libros de texto, aunque no de forma sistemática (cfr. Roulet, 1972).

1980). El objetivo del estudio es conseguir establecer herramientas útiles para la enseñanza de cualquier lengua, a través del análisis de una serie de prácticas didácticas para la enseñanza/aprendizaje del francés como L2.

Para nuestra investigación, resulta relevante la afirmación del autor sobre la función de los libros de texto, que contrasta con los presupuestos teóricos de los que partimos y que habrá que tener en cuenta en el momento de establecer nuestras hipótesis. Rechaza H. Besse (1985:180) la aproximación que consiste en considerar la didáctica de las lenguas como una simple aplicación de la lingüística o como una especie de vulgarización pedagógica del saber de los lingüistas.

Se ha de considerar que su estudio se centra en la enseñanza/aprendizaje de la L2. A propósito de la didáctica de lenguas extranjeras, Besse pone en entredicho la distinción entre los conocimientos o saberes y su transmisión o su pedagogía en las clases, distinción que le parece poco pertinente. Considera, en este sentido, la didáctica de lenguas extranjeras como una disciplina autónoma (cfr. Romian, 1987).

Otro estudio interesante por la delimitación terminológica que plantea, y que recogeremos como punto de partida para nuestro análisis, es el trabajo de H. Besse y R. Porquier (1984) *Grammaires et didactiques des langues*. Este estudio establece una relación estrecha entre gramática y didáctica de la lengua, aplicada a la enseñanza del francés como L2.

P. Hernández Pérez (1988) ha llevado a cabo un estudio sobre la enseñanza de la lingüística en los textos escolares¹⁸. Analiza textos actuales de 8º de E.G.B. y contempla una serie aspectos que le permiten contrastar los contenidos expuestos con las teorías lingüísticas. Compara en cinco manuales (de cinco editoriales distintas) el orden de los contenidos lingüísticos, los contenidos de lingüística general, los contenidos de fonética/fonología, las definiciones de oración gramatical, las clases de oración, la subordinación y sus clases, las formas no personales del verbo, los morfemas verbales y las perífrasis verbales.

¹⁸ Aborda también la enseñanza de la historia de la lingüística, que no comentamos en estas líneas.

Parte de una perspectiva funcional para valorar los resultados del análisis efectuado, por lo que la interpretación de los datos está mediatizada por el enfoque que el investigador considera como el más científico (el enfoque estructural). Es un estudio que adolece de cierto apriorismo¹⁹.

1.3.2. Historiografía de gramáticas de la lengua castellana²⁰

Sobre historiografía de gramáticas de la lengua castellana existen dos estudios de valiosa referencia para el trabajo que aquí presentamos²¹. Por un lado, el trabajo de José Jesús Gómez Asencio (1981) sobre los libros de gramática castellana de 1771 a 1847 elaborados desde las bases teóricas de la gramática

¹⁹ En la conclusión final Hernández Pérez (1988:476) comenta: "A la vista de estos resultados, consideramos que tales diferencias e incoherencias se podían haber salvado, si se hubieran asumido y transmitido, por los autores de los libros de texto, los conceptos establecidos y suficientemente asentados de la lingüística científica desde sus primeros años de existencia. Resulta urgente tratar conceptos básicos como los de estructura, nivel, unidades estructurales: sus características y valores, distinguir entre un plano en potencia (plano de la lengua) y un plano realizado (plano del habla), o entre lo abstracto y lo concreto. Y profundizando más allá: entre la competencia lingüística del hablante y su actuación concreta plasmada en el discurso." Destaca este autor sobre todo lo que no está en los manuales, no lo que se ha traspasado a la enseñanza de la lengua.

²⁰ En el ámbito de la didáctica del francés, la reflexión sobre la enseñanza de la gramática y de la lengua desde una perspectiva diacrónica constituye un campo de investigación de enorme interés, en el que destacan abundantes trabajos. Sobresalen los estudios de J.-C. Chevalier (1968a) y A. Chervel (1977). El primero analiza la historia de la enseñanza de la gramática francesa desde 1530 a 1750. A. Chervel reflexiona sobre los estudios gramaticales en la escuela primaria desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del XX. A partir de la distinción entre dos entidades gramaticales, que Chervel denomina gramática *especulativa* y gramática *práctica* (contrastiva, normativa o escolar), este investigador francés analiza la relación que existe entre la gramática escolar y la lingüística teórica (gramática especulativa) durante el periodo considerado. En el siglo XIX esta relación resulta curiosa, pues la lingüística francesa propiamente dicha, la reflexión sincrónica sobre la lengua se lleva a cabo en la gramática escolar, no en la gramática especulativa: "À partir de 1820, tout se passe comme si l'évolution de la pensée grammaticale était enlevée aux théoriciens et remise entre les mains de praticiens" (p. 70), "Il faudra attendre le XX^e siècle pour voir la linguistique renaitre de ses cendres" (*Ibid.*) Demuestra Chervel que la gramática escolar francesa del siglo XIX está al servicio de la enseñanza de la ortografía: la teoría de las funciones sintácticas sirve para justificar la concordancia del verbo con el sujeto, o la concordancia del participio pasado.

Destaca también en la tradición francesa el estudio de Chevalier y Delesalle (1986), en el que se parte de la premisa de que no existe una historiografía lingüística suficiente, ni una epistemología de la lingüística por varias razones: "Les raisons en sont aussi pratiques qu'idéologiques. Les sciences humaines comme la linguistique paraissaient peu cumulatives et l'éclat du comparatisme tendait à obscurcir les autres domaines. D'autre part, le vieux mépris porté sur les grammaires anciennes, scolaires particulièrement, tenues pour normatives, partielles, "illogiques", sévit encore. Les grammaires nouvelles périmeraient tout ce qui a été fait antérieurement; il suffit de voir quels commentaires méprisants escortent la "grammaire traditionnelle." (p.12). Chevalier y Delesalle examinan los lazos entre gramática escolar, hechos institucionales y lingüística científica. Los autores comentan las posiciones de los protagonistas (los gramáticos del siglo XVIII), y de ciertos lingüistas (H. Weil, M. Bréal del siglo XIX), y muestran cómo los hechos institucionales pueden bloquear determinados desarrollos (por ejemplo la gramática comparada), pueden instalar un tipo de enseñanza (el análisis lógico y gramatical) y producir un tipo de reflexión reaccionaria (ya sea con respecto a la situación de la misma enseñanza, ya sea con respecto a ciertas doctrinas "científicas"). A través de esta interacción entre hechos institucionales, prácticas pedagógicas y teorías lingüísticas, se observa que se desplazan conceptos, como el del orden de las palabras y el de la analogía.

Otras reflexiones sobre la historiografía de la enseñanza del francés atienden a los modelos de investigación, las fuentes y las técnicas de análisis para llevar a cabo este tipo de estudios historiográficos (vid. B. Combettes (1988), D. Coste (1988), P. Swiggers (1990), J.-P. Bronckart y Schneuwly (1991), J.-L. Chiss (1995), J.-L. Chiss y D. Coste (1995); entre otros).

En el ámbito de la gramática inglesa, la reflexión desde una perspectiva histórica ha surgido a partir de la aplicación de los diversos modelos de la gramática generativa a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se han publicado numerosos trabajos desde la década de los 60 que analizan históricamente la eficacia didáctica de la aplicación de la gramática generativa: vid. K. Diller (1971), J. Harris (1973), R. Lakoff (1969), F. Newmeyer (1983, 1990), S. Saporta (1966, 1973), B. Spolsky (1969); entre otros.

²¹ Son trabajos que abordan la historia de la gramática española desde el siglo XVIII hasta principios del XX. No consideramos los estudios que se remontan a análisis historiográficos de periodos anteriores.

tradicional; por otro, la investigación de M^a Luisa Calero Vaquera (1986) sobre las gramáticas españolas desde 1847 a 1920. Son dos estudios que se complementan, si bien de alcance distinto. Gómez Asencio parte de un corpus de 41 textos gramaticales, en los que incluye tanto gramáticas científicas como libros escolares, aunque su propósito consiste fundamentalmente en analizar la manera en que se elaboran los libros de gramática. Es una investigación parcial, pues se centra en las clasificaciones de palabras que se ofrecen en España entre 1771 y 1847, y en las definiciones y tratamientos que cada tipo de palabras recibe en esas fechas. Estudia las vicisitudes y evoluciones por las que han pasado las categorías gramaticales léxicas a lo largo de un periodo concreto de la tradición española.

En esta línea, la investigación de Calero Vaquera parte de un corpus de 70 obras aproximadamente, publicadas entre 1847 y 1920, que incluye tanto gramáticas científicas (la mayoría: 62 obras) como libros de texto de gramática. Divide su trabajo en tres partes: en la primera parte hace una revisión de la definición que estas gramáticas ofrecen de los conceptos de lenguaje y gramática; en la segunda parte estudia los criterios de clasificación de las palabras y el número de clases que se establecen; en la tercera parte analiza las peculiaridades que con respecto a la noción de sintaxis presentan las gramáticas de la época estudiada.

Su estudio pone de manifiesto lo que de tradición y novedad existe en estas obras. Calero Vaquera señala algunas incoherencias en los manuales escolares (incoherencias en las definiciones, por ejemplo) que podrían explicarse si se hubiese tenido en cuenta un aspecto que esta autora no considera: el destinatario al que se dirige cada gramática que analiza, de carácter muy diverso (desde especialistas en lingüística hasta alumnos de primaria). Las simplificaciones y la copia de la tradición se suele dar en los tratados escolares que estudia (Alemany, ²1853; Herranz y Quirós, 1834; u Orío, 1869), con definiciones además menos detalladas. En otros casos, en cambio, sí que está fundamentado su argumento del peso de la tradición y la irreflexión de los gramáticos que copian fórmulas

heredadas que conducen a crear contradicciones entre la definición y lo definido.²²

La romanista alemana J. Brumme (1997) ha realizado también un estudio historiográfico de la gramática y de la lengua españolas, centrado en el siglo XIX. Aborda varios aspectos relacionados con el español moderno: el análisis del pensamiento lingüístico en el siglo XIX, la reconstrucción de la norma vigente en la época y el estudio de los cambios lingüísticos que se pueden detectar. Para llevar a cabo su investigación analiza un amplio conjunto de documentos: estudia obras prescriptivas (retóricas, gramáticas, diccionarios, abecedarios, tratados de ortografía, glosarios, etc.) y tratados de carácter apologético, como los discursos de ingreso en la Real Academia Española. Analiza un total de 101 gramáticas (desde 1795 a 1916) en las que se incluyen tanto gramáticas científicas como escolares.

Nos interesa, en el marco de nuestro estudio, destacar la atención en el trabajo de J. Brumme por documentos gramaticales con un propósito didáctico. Así, considera como fuentes para su investigación gramáticas escolares destinadas a la primera y segunda enseñanza y manuales de enseñanza ortográfica. También se pueden considerar obras con un enfoque didáctico los tratados de urbanidad que analiza. Las gramáticas escolares son los materiales en los que se basa esta investigadora para detectar los cambios lingüísticos de la época, pues recogen las observaciones y valoraciones de los contemporáneos, que discuten o corrigen fenómenos considerados no normativos. Brumme se detiene en analizar puntos conflictivos, vacilantes en la historia de la lengua. Estos puntos atañen a varios ámbitos: el morfológico (discusión sobre el laísmo, leísmo y loísmo), el sintáctico

²² El trabajo de Lázaro Mora (1981) sobre la influencia de la teoría gramatical de Bello en la filología española es un estudio también historiográfico, que aborda un variado conjunto de gramáticas descriptivas de la lengua española. No considera manuales de enseñanza de la gramática.

Estudia la huella de las ideas del gramático venezolano en la gramática de la Real Academia Española (ediciones de 1854, 1870 y 1920) y en las gramáticas no académicas. Se ocupa de los gramáticos que, entre 1852 y 1931, de un modo u otro, concibieron el propósito de sacar la gramática de la situación de retraso en que se hallaba y convertirla en una ciencia nueva. Demuestra que estos gramáticos partieron de Bello como punto de referencia inexcusable para lograr sus objetivos. Finalmente, dedica un tercer capítulo a rastrear la huella de A. Bello en la filología española actual, desde la publicación de la *Gramática* de la Real Academia Española en 1931, la última edición académica con validez normativa.

Por lo que respecta a la enseñanza de la gramática, la escuela argentina ha declarado su deuda con las doctrinas gramaticales de Bello en cuanto a la orientación teórica que siguen en sus manuales (cfr. A. Alonso y P. Henríquez Ureña, 1938-39; y Manacorda de Rosetti, 1961, 1965).

(la concordancia de un nombre colectivo con el verbo), ortográfico (la vacilación en el uso de las grafías b/v; el seseo, ceceo y yeísmo), léxico-semántico (barbarismos y tecnicismos) y pragmático (normas pragmáticas en la conversación: el acto de callar, desmentir y pedir; fórmulas de tratamiento). Esta investigadora, pues, analiza históricamente cuestiones de normativa, entre las que incluye normas pragmáticas.

1.3.3. Investigaciones en torno a los libros de texto

Sobre libros de texto, existen estudios de carácter general y aplicados a disciplinas concretas. T. Hutchinson y E. Torres (1994) en su artículo "The text book as agent of change" tratan de exponer las virtudes de los libros de texto, frente a las críticas que se han hecho en los estudios sobre estos materiales didácticos. En lugar de considerarlos como un obstáculo en la enseñanza/aprendizaje o un elemento poco flexible para la marcha docente, estos autores conciben el libro de texto como "un marco o guía" que ayuda a los estudiantes a organizar su aprendizaje tanto dentro como fuera de clase. Para los profesores, el libro de texto constituye un material que hace la enseñanza más fácil, más organizada, más adecuada. El libro proporciona confianza y seguridad. Consideran que los argumentos contra el libro de texto están basados en valores culturales e ideológicos, que no encajan con las necesidades reales de la gente.

Pero la tesis fundamental del artículo consiste en demostrar la importancia que adquieren los libros de texto en los periodos de cambio. Según los autores (1994:315), "ninguna situación de enseñanza-aprendizaje es completa hasta que tiene su libro de texto relevante". Los libros de texto "son los medios más adecuados de proporcionar la estructura que el sistema de enseñanza-aprendizaje (particularmente el sistema en cambio) requiere" (p.317)²³. Nuestra investigación, que se centra en observar los cambios paradigmáticos que influyen en la enseñanza de la gramática, parte también de la idea de que los libros de texto recogen estos cambios y dan el estado de teoría aceptada hasta el momento

²³ Las traducciones son nuestras.

por los especialistas. La concepción de estos lingüistas ingleses aporta nuevos argumentos para apoyar algunas de nuestras hipótesis de trabajo, como ya expondremos.

Un conjunto de estudios sobre el valor social, cultural y pedagógico del libro de texto ha sido publicado por J.G. García Mínguez y M. Beas (1995), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Se reflexiona en él acerca de los textos pedagógicos de cualquier disciplina, su función sociocultural y educativa.

Otro tipo de análisis, también de carácter general, es el de S. Martínez Santos (1987), *El currículum explícito y el currículum oculto en los libros de texto*. En esta línea, mencionamos el reciente trabajo sobre *Los materiales didácticos en el área de lengua y literatura: criterios de selección y elaboración* de Gómez Vilasó y Quirós Antuña (1996), en el que, ya con la aplicación actual de la L.O.G.S.E., se discuten los materiales más adecuados para la enseñanza²⁴.

Sobre el papel del libro de texto en la educación ha plasmado sus reflexiones M. Siguán en un entrañable artículo titulado "El libro en la educación" (1983). Este catedrático de la universidad de Barcelona reflexiona sobre el papel de la lectura en nuestra formación intelectual. Acerca del empleo de los manuales escolares en la enseñanza, tiene en cuenta las críticas que su uso ha suscitado desde la pedagogía activa, pero concluye que "los reproches a una educación libresca que desde Vives y desde Rousseau han formulado los pedagogos más sagaces de todas las épocas se aplican con mayor fuerza todavía a una educación sin libros." (p. 167). Destaca además la elaboración del libro como consecuencia de la labor docente:

"Poner por escrito la enseñanza, convertirla en libro, es así la culminación normal de una tarea pedagógica; todo buen profesor tiene una idea bastante clara del libro que le gustaría escribir aunque en la mayoría de los casos la idea no salga del mundo de lo posible." (M. Siguán, 1983:163)

²⁴ No pretendemos en nuestro trabajo hacer una crítica metodológica, o plantear cómo se deben confeccionar o utilizar los libros de texto (como hacen Gómez Vilasó y Quirós, 1996:51; o Lomas y Osoro, 1996; por ejemplo) para los planes de estudio actuales, sino realizar un estudio descriptivo consistente en averiguar cómo se han trasladado y adaptado las teorías lingüísticas para enseñar gramática española.

En cuanto a los trabajos sobre libros de texto aplicados a disciplinas concretas, destacan una serie de obras que analizan los textos escolares de disciplinas diversas y con enfoques distintos. Desde la tradición francesa, se ha llevado a cabo recientemente una reflexión sobre las gramáticas pedagógicas en la enseñanza primaria y secundaria. Marie Nadeau (1995), por ejemplo, ha llevado a cabo un análisis de tres gramáticas escolares de primaria. Su estudio se centra en el tratamiento de la concordancia en los materiales escolares, a partir de la definición e identificación de las categorías gramaticales y de los métodos que se proponen para dominar los morfemas de plural de los sustantivos, adjetivos y verbos. Su observación de tres gramáticas actuales (1987, 1993 y 1994) para la enseñanza primaria le lleva a concluir que el tratamiento teórico (definiciones de base semántica) y didáctico (ejercicios propuestos) no contribuyen a desarrollar las habilidades de los alumnos para dominar las concordancias en la producción de textos, ya que no siguen el proceso que implica este procedimiento gramatical. Se está lejos, pues, de ejercitar el conjunto de habilidades requeridas en la producción, finalidad a la que debe orientarse, según la autora, la enseñanza de la gramática²⁵. Se da un gran desajuste entre lo que los estudiantes practican en los ejercicios de los materiales escolares y la labor que deben realizar en situación de producción:

"On peut donc constater que les grammaires plus récentes ont évolué par rapport à la grammaire scolaire traditionnelle. Des procédures pour l'identification d'une catégorie grammaticale font leur apparition, mais elles sont souvent d'une efficacité limitée parce qu'elles ne se fondent que sur une seule propriété syntaxique ou morphologique de la catégorie à identifier et ne tiennent pas compte, ou très rarement, des possibilités d'ambiguïté de catégories selon le contexte. [...]"

Notons en dernier lieu que, pour définir une catégorie de mots, aucune de ces grammaires n'abandonne les définitions à base sémantique; elles cherchent plutôt à pallier les lacunes des définitions traditionnelles en élargissant l'univers de sens représenté par la catégorie. De telles définitions sont peut-être plus exactes, mais les chevauchements qui en résultent entre les catégories ne facilitent en rien la tâche d'identification de ces catégories pour le jeune scripteur." (M. Nadeau, 1995:75-76)

²⁵ Desde esta orientación, otros estudios sobre libros de texto de lengua (no de gramática) se proponen evaluar la contribución de los manuales escolares al desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, de su uso de la lengua, escrita fundamentalmente (cfr. J.-P. Benoit et al., 1993).

Así, la investigadora llega a la conclusión de que la consulta de una gramática no ayuda demasiado al joven escritor, ya que la información que necesita se encuentra dispersa y no está redactada de forma que le permita resolver los problemas que encuentra.

"L'introduction de telles procédures dans les classes du primaire remet en question les principes de progression qu'on retrouve habituellement dans le matériel scolaire et qui ont comme résultat d'atomiser les connaissances à un point tel que peu d'élèves réussissent à les regrouper et à les hiérarchiser pour s'en servir efficacement..." (*Ibid.*, p.78)

Por ello, propone un método que permita al alumno conocer cada uno de los pasos que debe seguir para realizar la operación gramatical concreta. A partir de las propiedades sintácticas y morfológicas, el procedimiento que sugiere tiene en cuenta las intuiciones de los escritores, su capacidad para distinguir *lo que se dice* y *lo que no se dice* en su lengua materna. Se trata de una enseñanza inductiva, con ejemplos y contra-ejemplos, con la gramática implícita de los alumnos como referencia.

Otros artículos del volumen 17.2 de la *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL* (1995), revista de la Asociación Canadiense de Lingüística Aplicada, en el que se publica el trabajo de M. Nadeau, reflexionan también acerca de la didáctica de la gramática, a partir de los materiales docentes. Este es el caso de los artículos de los lingüistas Dominique Maingueneau (1995) y Claire Asselin (1995). Sus reflexiones giran en torno a cómo ha de concebirse la enseñanza de la gramática, qué relaciones deben establecerse entre la didáctica y la lingüística teórica, qué principios deben tenerse en cuenta en la concepción de los libros de texto de gramática (las gramáticas pedagógicas). Todos estos aspectos se tendrán en consideración en los siguientes capítulos de nuestra investigación.

Entrando ya en un campo más específico, la enseñanza en el ámbito español, los estudios en torno a los libros de texto de literatura española que destacamos son dos trabajos de investigación: la tesina de licenciatura del profesor Fernando Valls (1983), *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)* y la tesis doctoral de Francisco Rincón (1989), *Didáctica de la literatura en la*

Enseñanza Media. F. Valls analiza los manuales de literatura española en lo que contienen de transmisores de la ideología dominante durante el franquismo. Realiza un estudio de lo que la enseñanza literaria tenía de ideología, de aparato ideológico del Estado. Por su parte, F. Rincón lleva a cabo una historia de la enseñanza de la literatura desde los inicios de la enseñanza media en el siglo XIX hasta la actualidad. Considera los manuales que han marcado un cambio en la didáctica de la literatura durante estos periodos y propone en la segunda parte de la tesis una manera distinta de enseñar literatura. Expone críticas negativas acerca del uso del libro de texto como instrumento de aprendizaje de la literatura y propone en su lugar los que él denomina "libros de taller".

Francisco Romero López (1995) en una tesis doctoral reciente titulada *La didáctica de la gramática en la enseñanza de la lengua materna* analiza desde un punto de vista histórico y legislativo también la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. Parte para su análisis de los manuales de primaria de la última tradición escolar (desde la primera legislación escolar de 1812 hasta los actuales Diseños Curriculares Base). Estudia este investigador andaluz qué se considera enseñar gramática en cada periodo legislativo, qué orientaciones metodológicas se ofrecen a los docentes y cómo se plasman estas directrices en los manuales escolares. Se detiene el autor más en el enfoque didáctico adoptado para la enseñanza de la gramática que en el paradigma teórico seguido. Como señala F. Romero en otro trabajo:

"El conocimiento de las orientaciones y de las diversas vicisitudes por las que ha ido atravesando la enseñanza de la gramática en la escuela supone una profundización en las bases que, de una u otra forma, han sustentado la actuación didáctica de maestros y profesores de Lengua española." (F. Romero y A. Romero, 1996: 334)

En otras disciplinas humanísticas del sistema educativo español, los trabajos centrados en el análisis de los libros de texto han proliferado durante esta última década. Este es el caso de las investigaciones en torno a los manuales de historia española. Destacamos la obra de Joaquín García Puchol (1993), *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su*

estructura y contenido; el estudio de Esther Martínez Tórtola (1996), *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*; y la tesis doctoral de Pilar Maestro González (1996), *Historiografía y enseñanza de la historia*; entre otros²⁶.

García Puchol (1993) lleva a cabo un inventario de los manuales editados durante el siglo XIX que permite realizar un análisis de las condiciones de producción y edición, de su difusión y de la personalidad de sus autores. Martínez Tórtola (1996)²⁷, en la línea del trabajo sobre la enseñanza de la literatura de F. Valls (1983), pone de relieve el importante papel que le cupo a la historia en el adoctrinamiento político de los estudiantes de bachillerato durante la dictadura de Franco. Las tres partes del estudio de Martínez Tórtola tratan, respectivamente, del contexto legislativo de la contrarreforma educativa emprendida por la dictadura, del análisis de los contenidos de los libros de historia hasta 1953 y de las influencias ideológicas e historiográficas que estos libros reflejan. Las obras de referencia de las que parten los manuales son identificadas a través del estudio de las citas textuales utilizadas en los libros de texto.

La tesis doctoral de P. Maestro González (1996) se plantea objetivos coincidentes con los que se persiguen en nuestro trabajo:

"¿Qué relación existe entre la Historia investigada y la Historia enseñada? ¿Es suficiente para el alumno recibir conocimientos elaborados procedentes de las investigaciones de los historiadores, o necesita algo más para internarse más eficazmente en la comprensión de la Historia, y por tanto en un aprendizaje sólido? ¿Cómo convertir la Historia investigada en Historia enseñada? ¿En qué forma se establece esa relación en la práctica habitual? (p. 4)

Para dar respuesta a estas y otras preguntas analiza esta historiadora el proceso seguido en la elaboración de una propuesta alternativa a la enseñanza de la

²⁶ No desconsideramos en absoluto las interesantes investigaciones anteriores a la década de los 90, como las llevadas a cabo, por ejemplo, por J.L. Peset et al. (1978) o R. Valls (1984).

Por su parte, el equipo de investigación dirigido por H. Capel (1983) se ha centrado en el estudio de la enseñanza de otra materia escolar: la geografía. Para llevar a cabo su trabajo analiza de forma exhaustiva los libros de texto de geografía utilizados en el siglo XIX.

²⁷ El planteamiento del trabajo de Martínez Tórtola (1996) coincide con el que le damos al nuestro en lo que a la metodología se refiere. Comenta esta investigadora: "Prescindiendo de presuposiciones y generalizaciones falseadoras he abordado el estudio minucioso de un aparato documental bastante desconocido para aportar datos y conclusiones que permitan justificar o rectificar afirmaciones hechas más por intuición, o a lo sumo por visiones muy parciales de la realidad, que por el estudio de la documentación existente." (p. 20). La documentación a la que hace referencia son los libros de texto, poco analizados como fuentes de investigación.

historia, proceso en el que la autora participó a partir de las iniciativas de reforma de los años 80. Su investigación pretende establecer la forma y los medios a través de los cuales se ha forjado una idea de la disciplina escolar que hoy es un esquema mental resistente entre la mayoría del profesorado, y que hay que conocer como punto de partida para cualquier renovación didáctica. Se propone Maestro González observar de qué forma la concepción que se tiene de la historia influye en los contenidos escolares, en la selección y organización de esos contenidos, en la estructura de la disciplina, en la posibilidad de inteligibilidad de la historia para los alumnos según esta estructura, y en la metodología que deben emplear como consecuencia de todo ello. El centro fundamental de la investigación consiste en el estudio del desarrollo de la enseñanza de la historia en el siglo XIX y XX:

"Para ello se analizan no solo las disposiciones oficiales sobre la estructura de la asignatura, división en cursos, programas o contenidos, sino también las tendencias sociales en conflicto acerca de la enseñanza y su posible renovación y muy especialmente la práctica de la enseñanza de la Historia sobre todo a partir de las ideas vertidas en los libros de texto o lecturas y materiales complementarios, que son los que reflejan más exactamente las características de la Historia enseñada." (pp. 124-125)

Los resultados de su investigación permiten realizar a P. Maestro González una serie de propuestas didácticas para la enseñanza de la historia que favorezcan el acercamiento entre la "Historia investigada" y la "Historia enseñada".

Otro trabajo más modesto es el realizado por Agustí Colomines i Companys (1995), un informe encargado por la Comisión Asesora para el Diálogo entre las culturas existentes en el Estado Español, del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. En este informe se evalúan, desde un punto de vista pedagógico, una serie de manuales de lengua y literatura españolas y de geografía e historia.

También hay que hacer mención del estudio realizado por Andrés Sopeña (1994), *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, en el que a través de documentos de la época, sobre todo libros de texto de diferentes disciplinas, describe la ideología y la mentalidad que intentaba inculcarse y

desarrollarse en las aulas del primer franquismo.

Finalmente, quisiéramos comentar el reciente estudio titulado *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, dirigido por A. Escolano Benito (1997). En esta obra un grupo de investigadores analiza los textos escolares desde diferentes perspectivas: su significado político, editorial, pedagógico; sus usos didácticos; su valor tecnológico; etc. Recoge la aportación de los libros de texto desde el Antiguo Régimen a la Segunda República, que será completada con un segundo volumen que estudiará estos instrumentos escolares desde la posguerra hasta la última reforma (L.O.G.S.E.), implantada desde 1990.

Como cierre de este apartado, destacamos las siguientes palabras de Escolano Benito (1997:15) en la introducción a esta historia del libro escolar:

"Todo libro escolar es, en efecto, un *soporte curricular* que conlleva la *vulgata* escolar, esto es, el conocimiento que las instituciones educativas han transmitido. Un manual es, a este respecto, una representación textual reducida, formalizada pedagógicamente, del universo científico o cultural a que se refiere."

1.3.4. Estudios sobre historiografía lingüística del siglo XX

Respecto a los estudios sobre la historiografía lingüística del siglo XX existe muy abundante bibliografía y muy desigual. Nos interesan las obras que analizan la difusión en España de las nuevas corrientes lingüísticas del siglo XX. La introducción de estas teorías en España en el nivel universitario, especializado, está bien estudiada.

Cabe destacar la "Introducción Histórica y Teórica" de J.M. Blecua en su *Gramática española* (1975, 1989:110-194), por su exhaustividad y precisión en los datos que aporta. En esta introducción el profesor Blecua ofrece un panorama breve pero completo de los problemas básicos que han ido apareciendo en la historia de la lingüística. Trata de bosquejar cuáles han sido en España las preocupaciones de carácter lingüístico de los siglos anteriores y, sobre todo, las diferencias con el resto del pensamiento europeo. Para nuestros propósitos, destacamos especialmente las páginas dedicadas a la influencia de las corrientes

lingüísticas del siglo XX en el pensar lingüístico hispánico. Señala la influencia del idealismo a principios de siglo, la llegada de las teorías estructurales a partir de la traducción del *Curso de lingüística general* de Saussure por Amado Alonso en 1945 y su popularización en la década de los 50. No obstante, la adopción general del estructuralismo bloomfieldiano no se realiza hasta los años 70. Blecua sitúa la más temprana aparición de las nuevas corrientes generativistas, en una obra hispánica peninsular, en 1963, en la obra de L. Michelena *Lenguas y protolenguas*.

Otro estudio historiográfico clave, por la minuciosidad de los datos que maneja, es el realizado por J. Gutiérrez (1980) a propósito de la llegada del estructuralismo a la lingüística hispánica. A partir de los artículos recogidos en la *Revista de Filología Española*, analiza la repercusión de las nuevas escuelas estructuralistas en España en los años 50 fundamentalmente.

La obra clásica de Diego Catalán (1955), *La Escuela Lingüística Española y su concepción del lenguaje* presenta, como indica su título, la concepción lingüística de la escuela española, de Ramón Menéndez Pidal y Amado Alonso sobre todo, desperdigada en sus múltiples obras. De todos modos, como el autor señala (1955:10), su libro "no pretende ser un *Estudio de la concepción lingüística de la escuela española*, sino una *Introducción a la lingüística general, con base en el español*". Así, recoge el enfoque teórico desde el que la escuela lingüística española aborda diversas cuestiones (concepto de lengua, norma, cambio lingüístico, creación lingüística, diferenciación espacial, etc.), teniendo en cuenta las fuentes de las que se nutren los filólogos españoles.

Abad Nebot (1984b) hace una breve mención a la que él llama "la generación estructuralista en lingüística por antonomasia": discípulos de R. Menéndez Pidal nacidos entre aproximadamente 1921 y 1935. La aportación de Abad Nebot es parcial, pues solo se centra en los lingüistas surgidos al amparo del *Centro de Estudios Históricos*, dirigido por Menéndez Pidal.

Más actual es la revisión de José Polo (1986), *Epistemología del lenguaje e historia de la lingüística. (Momentos de su desarrollo bibliográfico en el ámbito hispanohablante)*, rica en datos y referencias bibliográficas.

Falta, no obstante, analizar cómo llegan los avances teóricos de las diferentes escuelas lingüísticas a unos niveles más elementales. Existen estudios parciales, no de conjunto, como el ya comentado de Álvarez Méndez y Najt (1983) o el de P. Hernández Pérez (1988).

1.3.5. Teorías gramaticales y sistemas pedagógicos

Por último, quisiéramos mencionar los estudios centrados en la relación entre la evolución de las doctrinas gramaticales y los sistemas pedagógicos que dominan en cada época. Destacan los trabajos de Chevalier (1968b), Genouvrier y Peytard (1970), J. Martinet (1972), François (1974), S.M. Parkinson de Saz (1980), Richards y Rodgers (1986) o Cuenca (1992), entre muchos otros. Su objetivo es revisar cómo han condicionado la enseñanza de lenguas (como L1 y L2) y de la gramática los diferentes enfoques teóricos que se han sucedido a lo largo de este siglo. En general, se aborda la incidencia en la didáctica de lenguas de la gramática tradicional, la gramática estructural y la gramática generativa.

Se trata de estudios amplios, aplicables a cualquier lengua, salvo algunos trabajos del ámbito francés (Chevalier, 1968b; François, 1974), que analizan la enseñanza de la gramática francesa a partir de las teorías lingüísticas que se aplican. En la tradición francesa, investigaciones como la que aquí realizamos son bastante abundantes, hay ya buenos estudios de materiales y enfoques didácticos, como en estas páginas hemos hecho constar²⁸.

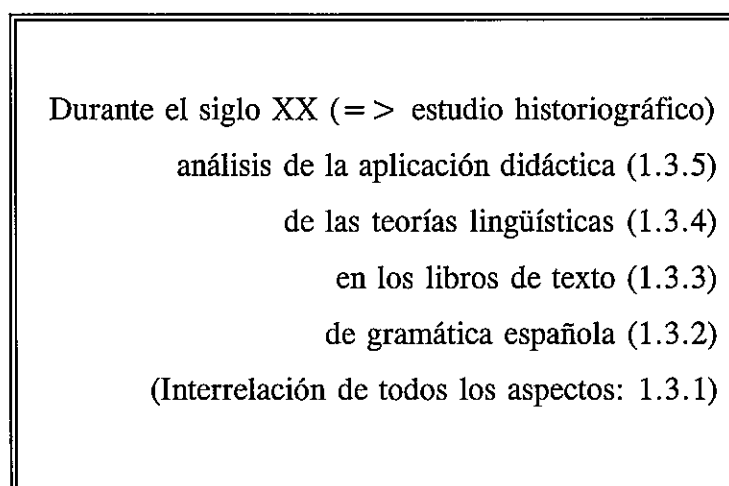
²⁸ Vid., además, los estudios reunidos en el número 72 (1988) de la revista *Études de linguistique appliquée* englobados bajo el epígrafe "Didactique des langues: quelles interfaces?", en los que se reflexiona sobre el tipo de relación que debe establecerse entre la lingüística y la didáctica de lenguas (cfr. F. Cicourel (1988), B. Combettes (1988), G. Gross (1988), B. Py (1988); por otro lado, destacan los trabajos, en la misma línea, de P. Kuentz (1968), S. Delesalle y H. Huot (1974) y J.-P. Bronckart, J. Brun y E. Roulet (1991); entre otros.

1.4. Síntesis del capítulo

Como conclusión de este primer capítulo, podemos destacar los variados campos de estudio que se relacionan en nuestra investigación. La didáctica es una actividad múltiple, que tiene en cuenta muchas disciplinas a la vez.

Nuestro objeto de estudio se delimita, precisamente, a partir de la interacción de los diversos ámbitos que engloba. Por ello, el presente trabajo conlleva un enfoque interdisciplinar, en el que se relaciona la lingüística teórica con las teorías psicológicas de aprendizaje y con elementos externos que influyen en la enseñanza (instituciones, disposiciones legales, etc.). Analizar gramáticas escolares supone contemplar cómo se conciben los contenidos que se enseñan en las mismas (desde qué paradigma lingüístico), qué fines pedagógicos se plantean (objetivos de enseñanza), cómo se tiene en cuenta al destinatario de la enseñanza secundaria (teorías que explican su desarrollo intelectual), cómo se enseña (metodología seguida en los manuales), y en qué aspectos los manuales se ven determinados por las instituciones y por las condiciones de enseñanza.

En el siguiente esquema (*Esquema 1*) resumimos los diferentes campos de estudio que contemplamos en nuestro trabajo. Señalamos, además, los apartados en los que hemos presentado el estado de la cuestión en cada uno de los aspectos abordados (desde la bibliografía más general a la más específica):



Esquema 1

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO. CONCEPTOS APLICADOS EN EL ESTUDIO

"Assurer la médiation entre la recherche en sciences du langage et la grammaire scolaire suppose de leur part une bonne connaissance de la linguistique, des autres disciplines de références et du système scolaire, appréhendé dans ses multiples dimensions et sa diversité."

D. Maingueneau (1995:30)

La presente investigación analiza indirectamente la historia de la difusión de las grandes teorías lingüísticas de este siglo en los libros de texto de enseñanza secundaria. Como hemos expuesto en la introducción, se parte de la concepción de los libros de texto como canales de vulgarización de las teorías científicas (Kuhn, 1962) y como agentes de cambio (Hutchinson y Torres, 1994). Para analizar el trapaso de las teorías lingüísticas a la enseñanza gramatical tomamos dos modelos que describen la adaptación de los contenidos científicos a la enseñanza. Uno de ellos es el modelo presentado por el lingüista J.P.B. Allen (1974); este modelo es completado con la noción de *transposición didáctica* de Y. Chevallard (1985, 1991) que explica la relación entre el saber *científico* y el saber *pedagógico*.

Antes de describir los modelos descriptivos que aplicamos para analizar el paso de la teoría gramatical a la práctica didáctica, conviene delimitar con precisión los conceptos que relacionamos en la descripción.

2.1. Lingüística, gramática y enseñanza de la lengua

Como hemos presentado en el capítulo anterior, se interrelacionan en este estudio teorías lingüísticas, gramáticas españolas y enseñanza de la lengua. Empezaremos, pues, por definir estos conceptos.

2.1.1. Lingüística y gramática

Muchos han sido los estudiosos que han delimitado con claridad las diversas aproximaciones que se han hecho al estudio de la lengua. Todos coinciden en señalar los diferentes objetivos, métodos y alcances de cada una de las perspectivas. Nos centraremos primero en la definición de los ámbitos de estudio de la *lingüística* y la *gramática*, para pasar a continuación a caracterizar los diferentes tipos de gramáticas que han surgido de las distintas finalidades con que se ha abordado el análisis gramatical de la lengua.

Distinguimos, en primer lugar, entre *lingüística* y *gramática*. La lingüística es la ciencia que se ocupa del estudio del lenguaje natural. Esta disciplina científica engloba varias subdisciplinas a su vez, cada una de ellas dedicada a la descripción de diferentes planos o niveles (*fonética, fonología, gramática, semántica, lexicografía, pragmática*). La *gramática* es la subdisciplina lingüística que se centra en el análisis de un componente o un nivel lingüístico y explica las relaciones que se establecen entre las unidades del conjunto lingüístico²⁹.

Etimológicamente la *gramática*, en tanto que reflexión metódica sobre una lengua, fue en primer lugar "la ciencia de las letras", es decir, el saber que permite transcribir, y por tanto fijar, el flujo de la palabra. El gramático latino Varrón decía que la gramática tomaba su fuente en el alfabeto.

Así, la gramática nace del escrito, y lo escrito, al menos para las lenguas

²⁹ En el diccionario de lingüística de Lewandowski (1982, ³1992:158), entre otros significados, se contempla la definición de *gramática* como "campo dentro de la lingüística que investiga la constitución y variación de las palabras, grupos de palabras, frases, pero que no toma en consideración la fonética/fonología, como tampoco la semántica y la formación de palabras". Dubois (1973:89) en su *Diccionario de lingüística* comenta que "Se admite, por lo general, que la palabra *gramática* abarca, para cada estudio de lengua: un conjunto de estructuras lingüísticas propias, una descripción de tales estructuras y un conjunto de reglas prescriptivas."

que se escriben desde hace siglos, no ha podido por más que ser influido por esta tradición gramatical, por este lento trabajo sobre la lengua que han llevado a cabo los profesionales (lingüistas y gramáticos, pero también juristas y religiosos, impresores y tipógrafos), ya sea en las normas de transcripción, en la ortografía (literalmente "escrito derecho"), ya sea en sus normas discursivas, su retórica, que fue efectivamente en un principio un arte del bien hablar, pero que se instituyó pronto como un arte del bien escribir.

De todos modos, la palabra *gramática*, objeto de nuestro estudio, engloba diversidad de valores, como algunos investigadores han destacado (Chiss, 1979; Hartwell, 1985; Besse y Porquier, 1984; Díaz y Hernández, 1993; entre otros). A partir de su sentido primario, el término "gramática" se ha ido llenando de otros significados. Chiss (1979) ha subrayado la polisemia de la palabra "gramática". Según este investigador francés, se pueden distinguir cuatro acepciones diferentes del término:

"Au travers de variations très sensibles et révélatrices, un relevé opéré dans un certain nombre de dictionnaires ou d'articles terminologiques de ces dix dernières années sélectionnerait quatre acceptions de *grammaire*:

1. La grammaire comme science, comme théorie de la langue visant à la description et à la connaissance des règles de fonctionnement de la structure linguistique.
2. La grammaire comme ensemble de règles ou de principes prescriptifs, normatifs, visant à fournir la connaissance et le modèle d'un usage particulier de la langue identifié comme "bon usage".
3. La grammaire comme une espèce particulière de livre contenant les "règles" d'une langue.
4. La grammaire comme le système lui-même de la langue, sa structure." (J.-L. Chiss, 1979: 49-50)

P. Hartwell (1985) distingue cinco acepciones de gramática, a partir de los tres significados de gramática establecidos en 1954 por N. Francis. Los cinco tipos de gramática que define son los siguientes: gramática implícita, como competencia lingüística, según el modelo establecido por Chomsky; gramática científica como rama de la lingüística que tiene el objetivo de describir, analizar y formular los patrones, los modelos formales del lenguaje; gramática como uso normativo; gramática escolar; y gramática estilística, definida como los términos gramaticales utilizados con el propósito de practicar el estilo de la prosa. Una

apreciación interesante que realiza este autor inglés es que muchas confusiones en la valoración de la utilidad de la gramática en la enseñanza procede de la mezcla de los significados de estas cinco acepciones³⁰.

Díaz y Hernández (1993) distinguen seis conceptos en el uso del término gramática: un concepto de gramática relacionado con la norma; una noción que alude a un modelo teórico de análisis lingüístico; gramática como conocimiento de la formulación metalingüística de las reglas gramaticales que como hablantes tenemos interiorizadas; gramática como conjunto de reglas que rigen el funcionamiento de una lengua; gramática como descripción de una lengua que intenta explicitar las reglas gramaticales de dicha lengua a partir de un determinado modelo teórico; y gramática como material pedagógico.

A partir de estos diferentes valores del término gramática nos vamos a centrar especialmente en los conceptos de gramática *implícita* frente a gramática *explícita*; gramática *general* frente a gramática *particular*; y gramática *normativa*, gramática *descriptiva* y gramática *pedagógica*, que pasamos a diferenciar.

2.1.2. Tipos de gramática

2.1.2.1. Gramática *implícita* frente a gramática *explícita*

La gramática interiorizada o implícita es un concepto acuñado desde la gramática generativa y la psicolingüística. Consiste en el conjunto de los mecanismos gramaticales de la lengua que el hablante adquiere espontáneamente, por el uso; se trata de un conocimiento implícito, tácito, del funcionamiento de la lengua, que permite la comunicación. Este conocimiento es adquirido de forma inconsciente por un hablante nativo, al mismo tiempo que aprende a hablar, leer y escribir. Es un conocimiento no accesible, autónomo, separado del sentido común de razonar, cognitivamente impenetrable.

³⁰ Galisson y Coste (1976) en su diccionario de didáctica de lenguas (*Le Dictionnaire de Didactique des Langues*, París: Hachette), en el artículo "gramática" reconocen que los empleos de la palabra son tan imprecisos como numerosos, sobre todo en metodología de la enseñanza de lenguas. Proponen estos autores retener seis acepciones diferentes: cinco de ellas relativas a empresas de orden metalingüístico: 1. Descripción del funcionamiento general de una lengua natural generalmente materna; 2. Descripción de la morfología y de la sintaxis de una lengua natural; 3. Disciplina que estudia las reglas de funcionamiento o de evolución de una lengua natural; 4. Conjunto de prescripciones normativas; 5. Sistema formal construido por el lingüista. Por último, la acepción 6 se refiere a la base misma de lo que los gramáticos y lingüistas buscan describir, codificar o simular, es decir, el sistema interiorizado por el locutor oyente de una lengua que le permite producir y comprender las frases de esta lengua.

Las actividades de observación de la lengua, que serán posibles por la aparición de la función metalingüística, están orientadas a hacer *explícito* el conocimiento implícito que el hablante ya tiene. La reflexión consciente de las reglas de funcionamiento de la lengua se desarrolla en el ámbito de una gramática *explícita*.

El mismo Chomsky (1966) reconoce que se utiliza a menudo el término "gramática" de forma ambigua para designar al mismo tiempo el sistema interiorizado de reglas y la descripción que da el lingüista. Pero él mismo lo utiliza en *Aspectos de la teoría de la sintaxis* para designar, en primer lugar, la teoría de la lengua, tal como el hablante la ha representado internamente y, en segundo lugar, la formulación lingüística misma.

Señalan Besse y Porquier (1984, ²1991:17) que, contrariamente a la adquisición de una gramática interiorizada, el conocimiento de una descripción resulta siempre de un aprendizaje escolar o institucional. No constituye una verdadera adquisición más que en aquellos sujetos cuya profesión concierne directamente al lenguaje. Afirman estos didactas franceses que el aprendizaje de una descripción, de una gramática explícita, se hace fundamentalmente a propósito de la lengua materna y en relación con el aprendizaje de la escritura de esta lengua. Según este planteamiento, Besse y Porquier (1984, ²1991:18) consideran que la descripción gramatical explícita constituye una abstracción-simplificación extrema de la lengua en cuestión, lejos de la lengua producida y vivida.

2.1.2.2. Gramáticas explícitas: gramática *general* frente a gramática *particular*

Las gramáticas que presentan un modelo teórico de análisis lingüístico aplicable a la descripción de cualquier lengua se designan con el nombre de gramática *general* (Bloomfield, 1933), *científica* o *formal* (Allen, 1974), o *teórica* (Álvarez Méndez, 1987a). Estas gramáticas generales ofrecen modelos teóricos que intentan describir el funcionamiento del lenguaje (la gramática estructural, generativa, por ejemplo). La gramática general parte de la base de que existe un número de conceptos básicos que resultan apropiados para la descripción de todas las lenguas. Estos conceptos permiten formalizar el modelo teórico.

Cuando esta descripción teórica de la gramática de la lengua se lleva a cabo sobre una lengua particular, los estudiosos hacen referencia a este concepto de gramática con la denominación de gramática *particular* (Bloomfield, 1933; Hockett, 1958) o *específica*. También se designa a este tipo de gramática con el nombre de gramática *descriptiva*. Así, Hockett da la siguiente definición de gramática:

"[...] cada lengua tiene su propia *gramática*. La gramática, o sistema gramatical de una lengua, consiste en 1) *los morfemas que se usan en esa lengua* y 2) *los ordenamientos en que se dan esos morfemas en las emisiones, en relación unos con otros.*" (Ch. F. Hockett, 1958, 1979:131)

En el ámbito de las gramáticas particulares hay que señalar que se hace referencia también con el nombre de "gramática" a las reglas que rigen el funcionamiento de una lengua concreta (gramática del español, del francés, del chino, etc.)

2.1.2.3. Gramáticas particulares: gramática *normativa*, gramática *descriptiva* y gramática *pedagógica*

Dentro de las gramáticas específicas o particulares se distingue entre gramáticas *normativas* y gramáticas *descriptivas* (cfr. Tusón, 1980:15-24). Las gramáticas *normativas* prescriben la norma de la comunidad lingüística: establecen lo correcto frente a lo incorrecto, lo gramatical frente a lo agramatical. La gramática normativa trata de todo lo concerniente al código lingüístico. Aspira, como su nombre indica, a la regulación del empleo del sistema mediante unas reglas. A propósito de la existencia de la gramática normativa ha comentado Roca Pons (1960, I:64-69):

"La existencia de una gramática normativa tiene plena justificación y las necesidades prácticas que satisface le dan derecho a subsistir al lado de la gramática teórica o científica, ya sea de carácter general o descriptivo de una lengua determinada. [...]"

La llamada gramática normativa obedece [...] a necesidades prácticas innegables y no debe ser mirada con desdén por el teórico. Se basa en el uso idiomático, en la autoridad de los grandes escritores y en el juicio de los especialistas."

Las gramáticas *descriptivas*, de uso, por su parte, intentan dar cuenta de las reglas gramaticales de una lengua concreta a partir de un determinado modelo teórico (son las gramáticas particulares que describen el funcionamiento de una lengua: la gramática de Bello (1847), la gramática de Gili Gaya (1943), la de Fernández Ramírez (1951), Alcina-Blecua (1975), la de Alarcos (1994), por ejemplo, para el caso del español). La gramática descriptiva consiste en el estudio de la estructura fundamental de una lengua en una fase determinada de su evolución. Tiene, pues, carácter sincrónico. Algunos autores identifican gramática descriptiva con gramática funcional o estructural (cfr. Coseriu, 1981)³¹.

Por último, las gramáticas que se centran en *enseñar* el funcionamiento de una lengua determinada para que el hablante *aprenda* las reglas de uso y las aplique en la utilización de su lengua son las gramáticas *pedagógicas, prácticas, didácticas, escolares o de aprendizaje*. Besse y Porquier (²1991:11) conciben el libro de gramática como un manual que, normalmente, trata las constantes de una lengua determinada, para proponer una descripción sistemática, apoyándose en una teoría gramatical testimoniada, en particular, en la terminología escogida. Besse y Porquier distinguen entre gramática *pedagógica* y gramática *de aprendizaje*. La gramática *de aprendizaje* define el estadio de conocimiento de la gramática de la lengua que un sujeto está adquiriendo, en primera o en segunda lengua³².

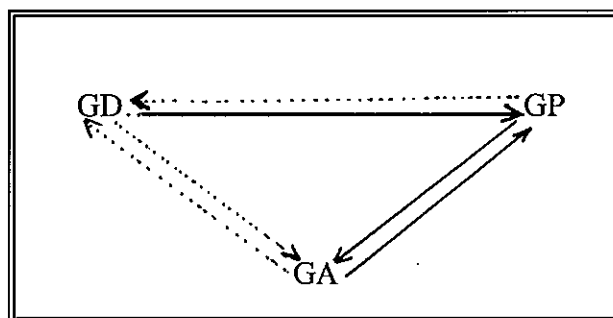
Según Besse y Porquier (1984, ²1991) las gramáticas *pedagógicas* tal como ellos las conciben se nutren de dos fuentes: las gramáticas *descriptivas* y las gramáticas *de aprendizaje*. Las gramáticas *de aprendizaje* son susceptibles de proporcionar informaciones útiles a las gramáticas descriptivas: las realizaciones que suscitan (frases agramaticales o no aceptables, derivaciones morfológicas inesperadas), las relaciones que establecen o las estructuraciones particulares que

³¹ Afirma Coseriu (1981:19): "gramática [...] tomada en sentido amplio (como descripción global de un sistema lingüístico) coincide con la lingüística estructural."

³² Para el caso de la enseñanza de segundas lenguas, algunos autores distinguen, dentro de las gramáticas *pedagógicas*, tres tipos: "learning grammar", "teaching grammar" y "reference grammar" (cfr. Dirven, 1990). De todos modos, el término "pedagogical grammar" normalmente cubre en inglés tanto la noción de "learning grammar" como la de "teaching grammar". El objeto de nuestro estudio se relaciona con el tercer tipo que se considera desde la pedagogía inglesa: "reference grammar". Dirven (1990) distingue dentro de las "reference grammar" las llamadas "school grammar".

se observan contribuyen a cuestionar las descripciones gramaticales.

Para Besse y Porquier la relación que se establece entre gramática *descriptiva*, gramática *pedagógica* y gramática *de aprendizaje* es compleja, más que vertical: las gramáticas *descriptivas* (GD) informan las gramáticas *pedagógicas* (GP) y estas a su vez informan las gramáticas *de aprendizaje* (GA). Se trata de una red de interrelaciones, que ellos resumen gráficamente en el siguiente esquema (cfr. Besse y Porquier, ²1991:198):



Esquema 2

Algunos investigadores consideran las gramáticas escolares como gramáticas normativas. Así, Roca Pons (1960:28) considera sinónimas las llamadas gramática *normativa* y la *práctica*, cuyo objeto es la regulación o aprendizaje de una lengua. De todos modos, el lingüista catalán matiza:

"Las gramáticas escolares o las dedicadas al aprendizaje de una lengua extranjera sólo lo son [normativas] de un modo secundario, así como las que, al lado de una finalidad más científica, como es la descripción de un sistema lingüístico, tienen en cuenta, de un modo particular, las normas que lo regulan." (*op.cit.*, p. 64)

A. Alonso y P. Henríquez Ureña (1938) oponen las "gramáticas prácticas o normativas" a la gramática general, que se centra en el funcionamiento de todas las lenguas del mundo. Por su parte, Pottier (1969, 1970:5) señala que "Las gramáticas escolares son normativas: dan reglas, selectivas, que sólo reflejan la lengua académica. Pero una lengua es viva, y se modifica porque se la habla". Una parte de nuestro estudio se centrará en observar en qué momentos se sigue

un enfoque normativo en la elaboración de gramáticas escolares de lengua castellana en el presente siglo.

Las gramáticas *pedagógicas* constituyen el tipo de gramática en el que se detiene nuestra investigación. Por ello, vamos a dedicarle un mayor espacio para intentar establecer sus características y objetivos.

2.1.3. Las gramáticas *pedagógicas* y la enseñanza de la lengua

Los estudios sistemáticos sobre gramáticas *pedagógicas* de primera lengua son muy escasos y relativamente recientes (Álvarez Méndez y Najt, 1983; Gómez Asencio, 1986). El análisis se ha centrado tradicionalmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (Roulet, 1972; Besse y Porquier, 1984; Dirven, 1990; Díaz y Hernández, 1993; entre otros). En las últimas investigaciones que relacionan teoría lingüística y aplicación práctica, el concepto de "gramática pedagógica" y sus implicaciones se están utilizando para el estudio en la didáctica de la primera lengua³³. Recogemos a continuación algunos estudios recientes que

³³ Podrían tenerse en cuenta en esta línea las reflexiones de Cuenca (1992, 1994). Esta investigadora considera que una gramática pedagógica debería hacer una exposición indirecta más que directa de la teoría. Una muestra de la actualidad de la investigación sobre este tipo de gramática la constituyen los trabajos reunidos a partir de la celebración de una mesa redonda en el vigésimo sexto Coloquio de ACLA/CAAL (1992) sobre "L'enseignement/apprentissage de la grammaire en L₁ et L₂: ressemblances et différences", en *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL* (1995), vol. 17, n^o2.

En este número de la revista ACLA/CAAL se recoge el trabajo de Claire Asselin (1995:35-45), que ilustra bien la orientación que se le está dando a la reflexión en torno a las gramáticas pedagógicas de primera lengua. Asselin ha llevado a cabo un estudio de un conjunto de gramáticas pedagógicas de diverso signo (actuales y tradicionales), con el que ha intentado perfilar las características de este tipo de gramáticas. En su corpus esta investigadora ha analizado la adecuación de los manuales a los principios que debería reunir toda gramática escolar. Los principios que establece C. Asselin para las gramáticas pedagógicas son los siguientes:

1. Un modelo de análisis determinado:

"Le modèle d'analyse qu'on présente à l'apprenti scripteur doit rendre compte du fait que la langue est un système, et qu'une phrase n'est pas une suite linéaire de mots juxtaposés mais un ensemble structuré de groupes fonctionnels." (p.36)

2. Unos hechos de lengua que tratar:

"Le choix des faits de langue traités dans une grammaire pédagogique doit tenir compte d'une part des connaissances implicites ou intuitions grammaticales du scripteur, d'autre part des phénomènes qui lui posent problème." (p.39)

3. Criterios de descripción:

"Il faut de plus que le choix du type de généralisation s'appuie sur des critères syntaxiques. Les règles ne doivent pas s'appuyer sur les mots eux-mêmes, ni sur leur position relative, ni sur des arguments d'ordre sémantique ou d'ordre statistique, mais bien sur les relations syntaxiques qui existent entre ces mots." (p.40)

"Il faut [...] s'assurer que la règle proposée par la grammaire soit illustrée par des exemples qui présentent le fonctionnement de la règle dans les contextes les plus variés possibles." (p.42)

4. Estrategias de verificación y justificación:

"Si la grammaire pédagogique veut rendre le scripteur capable de faire une réflexion linguistique sur la langue par lui-même, il faut lui proposer des stratégies de vérification et de justification de ses analyses." (p. 42)

reflexionan sobre la orientación que se le ha de dar a una gramática *pedagógica* tal como se la concibe en la actualidad. Estas reflexiones contribuyen a delimitar mejor qué se entiende por gramática *pedagógica*.

Gómez Asencio (1986) en el estudio que ha realizado sobre la gramática teórica y la gramática aplicada en la primera mitad del siglo XIX utiliza el concepto de gramática *aplicada* como gramática destinada a la enseñanza de la lengua. Entre las gramáticas aplicadas a la enseñanza, establece tres tipos de gramáticas en función del destinatario de las mismas, "El cual viene a condicionar altamente los contenidos de los libros de gramática que el autor desea transmitir." (p. 393). Estos tres tipos son los siguientes:

1. "Gramáticas filosóficas universales", destinadas a especialistas, a un público selecto y especializado que ya posee unos conocimientos previos relativamente fuertes en cuestiones gramaticales y al que se trata de enseñar las novedades que en materia gramatical se acaban de importar (normalmente de Francia durante el periodo que analiza Gómez Asencio) o se acaban de desarrollar de forma autóctona.

2. "Gramáticas escolares", para estudiantes no iniciados, principiantes que entran por primera vez en contacto con las nociones gramaticales.

3. "Gramáticas particulares del español", para estudiantes iniciados, gramáticos o profesores de gramática (la gramática de Vicente Salvá, por ejemplo).

Nuestro objeto de estudio se encuentra a medio camino entre lo que Gómez Asencio denomina "gramáticas escolares" y "gramáticas particulares del español". Son, por un lado, "gramáticas escolares", destinadas a no especialistas, pero, por otro lado, no se dirigen a un público de principiantes, sino a estudiantes que poseen ya algunas nociones gramaticales básicas, pues son estudiantes de secundaria.

Considera Gómez Asencio los tres tipos de gramáticas, "filosóficas

5. "Reinvestissement" de las habilidades y conocimientos adquiridos:

"Pour amener l'apprenti scribeur à réinvestir ses habiletés, à vérifier et à justifier ses analyses, à réinvestir les connaissances qu'il aura acquises et à développer des automatismes, il faudra le mettre en situation de pratiquer ces habiletés et connaissances." (p. 43)

universales", "escolares" y "particulares", obras didáctico-pedagógicas, ya que todos los textos gramaticales que examina, por teóricos que sean o pretendan ser, presentan en todo caso una "finalidad didáctica: el gramático quiere enseñar gramática. Esta característica homologa todos los textos bajo un denominador común -la voluntad de enseñar-, ajeno a la búsqueda de una mejor y perfecta comprensión del hecho lingüístico en sus diversos aspectos." (*Ibíd.*, p.392).

Los tres tipos de gramática analizados presentan un propósito didáctico, según Gómez Asencio, aunque centrados en objetos distintos, con un método distinto y a unos destinatarios diferentes. La información contenida en las gramáticas escolares y particulares del español, según este investigador, podría ser dividida en dos partes: la teórica y la práctica; cada capítulo, cada apartado, cada párrafo contiene, de modo explícito, o más frecuentemente, implícito, una división de la materia en teoría y práctica. Las partes "teóricas" constan de definiciones y divisiones del material gramatical: qué es la gramática, en cuántas partes se divide, definición de esas partes, del nombre, del género, del número, del pronombre, del verbo, del modo, etc.; las divisiones o clases del nombre; etc. Las partes "prácticas" las constituyen los ejemplos, algunas características peculiares del español, los paradigmas concretos (del pronombre, de la preposición, etc.), las formas peculiares que adoptan el verbo o el nombre en esta lengua concreta (declinación, conjugación). Es decir, lo que de cada parte teórica es válido para el español, que es de aplicación exclusiva al español.

En el caso de las que este gramático denomina "gramáticas escolares", la parte teórica "es teórica general (o casi), la parte práctica es en su mayor parte descripción -tímida y escasa, bien es verdad- particular (codificación de ciertos usos del español)." (*Ibíd.*, p.396)

En cuanto a las "gramáticas particulares del español", también se conjugan zonas teóricas y zonas prácticas. La parte teórica ofrece "una teoría internamente coherente, nueva y avalada por autores de prestigio intelectual en el momento. Al aplicar esta teoría general al español -parte práctica- obtendrán una descripción de esta lengua que quiere ser coherente a la vez con la teoría previa y con el resto de las ideas vertidas en el libro, pero una descripción escasa, pobre, no exhaustiva

en modo alguno (casi al estilo de las gramáticas escolares: algunos ejemplos que avalen la teoría, alguna casuística de usos concretos; las conjugaciones, algunas irregularidades morfológicas; y poco más). El estado de los estudios gramaticales particulares del español daba para poco más: eso era lo que había." (*Ibíd.*, p.398)

Tras esta descripción Gómez Asencio critica de forma severa las "gramáticas escolares" elaboradas durante la primera mitad del siglo XIX:

"Se trata, por lo general, de gramáticas rutinarias y acríticas (salvando, como es natural, puntos concretos de gramáticas concretas) que heredan de la tradición greco-latina y renacentista lo bueno y -desgraciadamente- sobre todo lo malo, en las que se perpetúan ideas, conceptos y métodos mostrencos aunando la posición originaria coherente y encomiable con la distorsión (con frecuencia también heredada) de ideas tradicionales primitivas que, si bien en el momento de su creación eran adecuadas a los hechos y coherentes con el resto de la doctrina sostenida, al pasar de mano en mano o han alterado su sentido primigenio o han perdido todo sentido en el lugar en que se formulan o, sencillamente, cometen flagrante incoherencia: con frecuencia se conserva la letra y se pierde el espíritu. Se podría decir que estos gramáticos -insisto, en términos generales, con honrosas excepciones en algunos puntos muy concretos, dignas del mayor encomio- alteran poco lo heredado, pero lo alteran mal.

¿Qué se enseña a nuestros pobres escolares de la primera mitad del siglo XIX? Por desgracia no mucho y no bien. Son éstas gramáticas breves, epítomes o compendios, que raramente desarrollan un tema en profundidad o llevan una cuestión hasta sus últimas consecuencias." [...]

Lo más grave son las incoherencias; los saltos injustificados de criterio o los cambios "caprichosos" de perspectiva; la falta de cohesión interna sea entre la parte teórica y la parte práctica de cada apartado, sea entre lo dicho en un lugar del libro y lo sostenido en otro; la falta de adecuación entre lo descrito y la descripción propuesta; la circularidad de muchas de las propuestas; y el hecho de que parecen estar hechas linealmente, sin un plan organizado y totalizador previo, de modo que los problemas -si es que llegan a plantearse- derivados de las propuestas iniciales se resuelven (en las mejores gramáticas) sobre la marcha, sin volver la vista atrás.

Algo desalentador, ahuyentador de vocaciones gramaticales, para el lector contemporáneo y quizá también para (algunos de) los muchachos de la época, obligados a estudiar -¡así!- la gramática, ciencia o arte - en esos términos- árido donde los haya." (*Ibíd.*, pp. 394-396)

Los objetivos que persigue una gramática *pedagógica* varían en función de un conjunto de factores: el objeto de estudio que aborde (lengua materna o lengua extranjera), los destinatarios de la gramática (nivel de enseñanza), el enfoque teórico de partida (teoría lingüística de referencia) y el sistema escolar (legislación, contexto histórico y social, etc). En este sentido, los lingüistas y profesores que han reflexionado sobre los objetivos de la enseñanza de la gramática de la lengua materna no coinciden en establecer sus fines. Tres son las finalidades principales que se atribuyen a la enseñanza de la gramática en los

estudios secundarios³⁴:

1) aprender el uso normativo de la lengua (cfr. B. Fentanes, 1927; Lázaro Carreter, 1960; Maingueneau, 1995; entre otros);

2) desarrollar la competencia lingüística de los aprendices (cfr. Lázaro Carreter, 1960; Tusón, 1980; Battaner, 1989; Aranda Muñoz, 1989; Alonso-Cortés, 1990b; Álvarez Méndez, 1996; Mendoza et al. (1996); entre otros); y

3) comprender los mecanismos de funcionamiento de la lengua, llevando a cabo una reflexión metalingüística (cfr. Manacorda de Rosetti, 1961; Tusón, 1980; Maingueneau, 1995; Álvarez Méndez, 1996; Alarcos Llorach, 1996c; etc.).

También se ha considerado en ocasiones que otro de los fines de la enseñanza de la gramática consiste en fomentar las facultades intelectuales de los estudiantes (cfr. Montoliu, ⁵1925; Fentanes, 1927; Alonso-Cortés, 1990a; por ejemplo).

Para Tusón (1980:25) dos son los fines de la gramática en la escuela: "desarrollar las posibilidades lingüísticas de los alumnos y ayudar a la comprensión teórica del sistema lingüístico que poseen". Por su parte, Claire Asselin (1995:35) considera que una gramática pedagógica es una gramática destinada a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua escrita:

"Une grammaire pédagogique doit avoir pour objectif de former un scripteur capable:
. de faire une réflexion linguistique sur la langue;
. de s'approprier les structures et mécanismes syntaxiques de la langue plutôt que de mémoriser des règles qu'il ne comprend pas;
. d'appliquer les règles du code linguistique dans des contextes variés;
. de se rendre compte qu'il a un problème et de le nommer pour pouvoir faire appel aux ouvrages de référence."

Esta autora, pues, concibe la enseñanza de la gramática no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento que permite desarrollar unas determinadas habilidades.

Langlois-Choquette (1995) comenta que el término *gramática* aplicado en

³⁴ Camps (1986:47-48), siguiendo a Bastuji (1977), considera que se establece una múltiple finalidad pedagógica en la enseñanza de la gramática en la escuela básica (de los 5 a los 10 años): a) dominio progresivo de la lengua; b) creatividad; c) iniciación a unos procedimientos científicos; d) desarrollo progresivo de la reflexión explícita sobre la lengua.

didáctica no remite exclusivamente al arte de escribir sin faltas. El objeto de estudio de la gramática es la lengua en sí misma tal como se practica, con la intención de actualizar los mecanismos en su funcionamiento. Es decir, su objetivo es el de explicitar los medios extremadamente variados de los que dispone la lengua y el resultado del uso de estos medios. Por ello, esta autora plantea que la enseñanza de la gramática se debe llevar a cabo según la siguiente metodología:

- Presentar la gramática como la descripción del sistema de la lengua, no solo como normas que han de seguirse.
- Usar el método inductivo: de los ejemplos a las reglas

"Fait capital donc: ne jamais aller de la règle à l'exemple, mais partir d'un énoncé et engager les élèves à formuler une observation, à dégager le fait syntaxique ou la règle orthographique présents dans l'énoncé.[...] Un corpus de phrases, idéalement organisées de façon à nourrir un thème, introduit les élèves à la pratique de cette réflexion et leur fournit les mots nécessaires pour l'alimenter." (M. Langlois- Choquette, 1995:61)

- Partir de la frase simple y seguir con el estudio de sus constituyentes antes de abordar la frase compleja y el texto:

"avant d'aborder la structure de la phrase complexe il faut déterminer les constituants des différents microsystemes que sont le groupe nominal, le groupe adjectival, le groupe prépositionnel" (*Ibid.*)

- Realizar actividades a partir de las producciones escritas de los alumnos. Los elementos nocionales, la adquisición de conocimientos gramaticales no son fines en sí mismos como lo han sido con anterioridad, sino que deben estar al servicio del objetivo final: hacer de la lengua del alumno un instrumento cada vez más perfeccionado al servicio de la comunicación y del pensamiento. Finaliza, pues, esta autora con esta afirmación:

"Il est, en effet, essentiel que la grammaire reste au service de l'expression, car réléguer la grammaire dans un domaine à part, sans contact ou presque avec la réalité vivante de la langue d'un texte, est impensable, d'autant que le style d'un auteur est conditionné par les différents procédés syntaxiques qu'il exploite." (*Ibid.*, p. 62)

Es interesante observar el comentario que hace esta investigadora a propósito del descrédito que los libros de texto han tenido en la enseñanza secundaria en Québec durante la última tradición escolar. Comenta que el hecho de que no se utilizasen libros de texto durante la implantación del programa-marco de 1969 no resultó ser la mejor solución, pues provocó que cada profesor se viese reducido a fotocopiar los cursos que improvisaba (1995:58).

El objetivo de la enseñanza/aprendizaje de la gramática para Besse y Porquier (1984) no está constituido en sí por las descripciones de los lingüistas, sino por las descripciones "pedagógicas" o "pedagogizadas" de la lengua, lo que ellos llaman gramáticas *pedagógicas*. La enseñanza de la gramática debe basarse en un conocimiento de la lengua objeto de estudio construido y canalizado sobre la base de descripciones pedagógicas. Estas descripciones pedagógicas consisten, por un lado, en considerar los problemas de aprendizaje que ponen de manifiesto los límites intrínsecos de la transposición a la enseñanza de las descripciones gramaticales; por otro lado, consisten en considerar el conocimiento efectivo de los aprendices, lo que los autores llaman gramática *de aprendizaje*.

Según estos autores franceses, una gramática *pedagógica* (o libro de texto que ofrece una descripción "pedagogizada" de la gramática de una lengua), debería concebirse no solo con referencia a modelos y descripciones lingüísticas que dan cuenta del funcionamiento de una lengua, sino también y sobre todo en función de los procesos de aprendizaje y de la especificidad de las condiciones, de las restricciones y de los objetivos del aprendizaje³⁵.

Este concepto de gramática *pedagógica* es el que adopta A. Mendoza (1996) en una reciente reflexión sobre el saber gramatical, dentro del marco

³⁵ En la misma línea se sitúa la descripción que Lewandowski ofrece en su *Diccionario de lingüística* (1992) bajo el epígrafe de *gramática pedagógica*. La gramática *pedagógica*, se explica, es una gramática que sirve de base a la enseñanza del lenguaje, de acuerdo con criterios pedagógico-didácticos y que (reina acuerdo en este punto) no es una versión simplificada de una gramática seleccionada ni de un modo lingüístico; partiendo de los presupuestos psicológicos y socioculturales, ha de tener en cuenta, junto a ideas de teoría del aprendizaje, especialmente los objetivos del estudio. La teoría lingüística elegida para una gramática pedagógica es siempre un simple medio para la realización óptima de determinados fines pedagógicos. Según Gleason (1965), no se puede adoptar ninguna gramática científica como base única para una gramática *pedagógica*.

A. Chervel (1977:26), en su estudio historiográfico sobre las gramáticas escolares francesas, ha llamado la atención sobre el hecho de que: "On se représente généralement la grammaire scolaire comme une variante, une vulgarisation, une formulation simplifiée des ouvrages mis à la disposition du grand public ou des productions savantes. C'est là une vision erronée. Dès le départ avec Lhomond, mais beaucoup plus nettement à partir de 1820, elle se présente comme un courant grammatical spécifique, aux lignes propres, dont les contours didactiques vont déterminer peu à peu des articulations particulières, des excroissances insoupçonnées, et bientôt même une théorie syntaxique originale."

establecido por los nuevos diseños curriculares en España. A partir de la Reforma de los 90, se impone, siguiendo la propuesta de Mendoza (1996:695):

"[...] una opción de enfoque gramatical, como señalan Besse y Pourquoi (1984), entre **gramática descriptiva**, que da cuenta del funcionamiento y de las normas de la lengua en relación a los usos que hacen los hablantes, y una **gramática pedagógica**, que basada en los enfoques pragmáticos y del análisis del discurso, organiza sus contenidos en función de objetivos y condiciones de enseñanza, cuya finalidad es la de facilitar su interiorización por parte del aprendiz, es decir, estructurar su competencia gramatical a partir de actividades de aprendizaje."

J.M. Álvarez Méndez (1996) ha reflexionado también sobre el papel de la gramática en los nuevos programas didácticos que asignan finalidades comunicativas a la enseñanza de la lengua:

"[...] desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos que aprenden, entendiendo por tal el conocimiento y la capacidad de usar la lengua de un modo adecuado según el momento oportuno para un público y en un contexto adecuado." (Álvarez Méndez, 1996:30)

Un cambio notable en la didáctica ha desplazado el interés por los métodos de enseñanza a los procesos de aprendizaje del estudiante. Esta orientación ha provocado una nueva manera de concebir la didáctica de la gramática:

"La cuestión [...] está no tanto en la oportunidad o conveniencia de la enseñanza de la Gramática, sino en el aprendizaje de la Lengua; no tanto en la enseñanza centrada en la Gramática, sino en la comprensión por parte del alumno de las explicaciones gramaticales; no tanto en cargar los programas de análisis morfosintácticos sino en aprender y desarrollar y poner en práctica los conocimientos adquiridos -dentro y fuera del aula-, para mejorar la comprensión del funcionamiento idiomático, conociendo y dominando las virtualidades expresivas y comprensivas de la propia lengua." (*Ibid.*, p. 31)

Álvarez Méndez considera que la gramática ha de desempeñar un papel mediador en la enseñanza. Gramática y enseñanza de la lengua se implican mutuamente, según este pedagogo, porque el fin de toda gramática escolar en principio es el aprendizaje de la lengua. Es un recurso más, no un fin en sí misma en los niveles no universitarios. El problema se produce cuando la enseñanza gramatical va más allá de las funciones y los fines que debe desempeñar en la enseñanza escolar, que, según Álvarez Méndez "son de apoyo a la comprensión

de los mecanismos del lenguaje, de las reglas, de las virtualidades que ofrece el sistema y la norma." (p. 37). Sobre la relación entre teoría gramatical y enseñanza de la gramática, este investigador destaca las diferencias de objetivos y necesidades en cada ámbito:

"Es evidente que el tipo de gramática que interesa al lingüista no es el tipo de gramática que interesa al profesor y menos la que el alumno necesita. Cada una participa del mismo objeto material de estudio (la estructura de la lengua). Ahora bien, cada una lo hace desde enfoques, fines y funciones distintas, pero también desde intereses, expectativas y necesidades distintas. El éxito de la enseñanza consiste precisamente en conjugar equilibradamente cada perspectiva, sin exclusiones pero estableciendo prioridades según la adecuación de cada explicación a los niveles y grados de enseñanza. Lo que parece evidente o más fácilmente creíble, aunque no totalmente justificable, es que la gramática va desempeñando o puede desempeñar una importancia significativa según avanzamos en el escalafón escolar y que la gramática sirve para muy poco en los grados elementales, más por el uso que de ella se hace que por el estudio de la Gramática en cuanto tal." (*Ibid.*, pp. 37-38)

El autor, por lo tanto, no cuestiona la importancia de la gramática en la enseñanza, sino el papel que debe desempeñar con respecto a la enseñanza de la lengua, y los objetivos que se debe plantear, teniendo en cuenta las necesidades de los discentes³⁶. Critica Álvarez Méndez el hecho de que la tradición didáctica de la enseñanza gramatical haya sido excesivamente libresca e intelectualista:

"La fidelidad a los textos escritos y la referencia continua a criterios de autoridad literaria -confusión elemental entre la corrección idiomática y la perfección estética- han marcado durante años una forma peculiar de entender la enseñanza de la Lengua. A partir de la Reforma del 70 se introducen las corrientes lingüísticas (estructurales principalmente) en los libros de texto, los cuales a partir de esta década conocen un florecimiento tan desproporcionado como interesado, llegando a crear un grado de confusión y de desconcierto apreciable hasta el punto de que los profesores llegan a perderse en un marasmo terminológico y conceptual significativo." (*Ibid.*, pp. 43-44)

Argumenta este especialista en didáctica que las razones por las que la reflexión gramatical ha constituido la principal orientación que se ha dado a los estudios de lengua en los niveles no universitarios son dos: enseñar gramática permite centrar la atención sobre aspectos fácilmente programables y previsibles,

³⁶ Ya Fernández Ramírez había realizado en 1941 una propuesta similar a las que orientan una gramática pedagógica, al preferir para la enseñanza no un panorama total de la morfología y de la sintaxis, sino, más bien, atinados cortes en aquellas partes vivas y ejemplares y que pueden suponer un adiestramiento para la capacidad especulativa del aprendiz.

y, por otro lado, permite un control más objetivo de los conocimientos adquiridos. Además, la formación de los profesores también contribuye a dar énfasis a los aspectos gramaticales en la enseñanza de la lengua. Aboga Álvarez Méndez por un cambio en esta enseñanza que permita una práctica más creativa, más orientada hacia las necesidades de comunicación de los aprendices.

Esta es la orientación que se quiere seguir en los actuales diseños curriculares. A nosotros nos interesa analizar qué se ha hecho hasta este momento, a partir de datos empíricos. El estudio de los problemas y propuestas del pasado puede aportar soluciones para el presente.

Hasta aquí hemos recogido algunos de los planteamientos más recientes que tratan de establecer los objetivos de una *gramática pedagógica*, y su conexión con la enseñanza de la lengua. Utilizamos el término *gramática pedagógica* en el sentido de *gramática escolar*, destinada a la enseñanza, en el nivel secundario en nuestro caso. Concebimos las *gramáticas pedagógicas* como *libros de texto de gramática*³⁷ que presentan una descripción "pedagogizada" (Besse y Porquier, 1984) para la enseñanza del funcionamiento de la lengua. Esta concepción nos permite establecer unos rasgos comunes entre todos los manuales que luego analizamos, y englobarlos bajo una misma designación, sin asociar el término de *gramática pedagógica* a ningún momento histórico concreto.

No seguimos la acepción restringida, más usada en la actualidad, de *gramática pedagógica* como gramática que se elabora a partir de postulados pragmáticos y comunicativos³⁸. La concepción de *gramática pedagógica* como gramática elaborada teniendo en cuenta los elementos que necesitan los discentes para su aprendizaje lingüístico, desde presupuestos psicológicos y pragmáticos, coincide con una orientación característica de la enseñanza de la gramática en

³⁷ Son los que Dirven (1990) denomina "school grammar".

³⁸ Cfr. R. Dirven (1990). Mendoza et al. (1996:334) caracterizan del siguiente modo este tipo de gramática: "La 'gramática didáctica o pedagógica' se justifica en sí misma por la opción metodológica y desde perspectivas cognitivas y pragmáticas: tiene en cuenta las capacidades y nivel de los aprendices y, a su vez, trata de presentar de manera implícita los aspectos normativos en relación a la adecuación comunicativa, esto es a la utilidad de un aprendizaje que muestra y justifica las diversas opciones de construcción y formulación."

España a principios de siglo, como tendremos ocasión de ver más adelante.

Para nuestros propósitos, nos interesa sobre todo describir la relación que se establece entre la gramática *general* o *científica*, la gramática *particular* de una lengua y la gramática *pedagógica*³⁹. Una forma de describir la relación que se da entre estos tipos de gramática es a partir de la noción de *transposición didáctica* (Chevallard, 1985, 1991).

2.1.3.1. El concepto de *transposición*

Chevallard ha acuñado el término de *transposición didáctica* en varios de sus trabajos (cfr. Chervallard, 1978, 1985) del cual hemos tomado la noción de *transposición*⁴⁰ para explicar la aplicación de una teoría lingüística para determinados fines prácticos: descripción de una lengua, por un lado, o enseñanza de la misma, por otro.

En el apartado 2.2.2 describimos con detenimiento el modelo de *transposición didáctica* de Chevallard. Aquí solo nos interesa comentar la rentabilidad que el concepto de *transposición* aporta a nuestro trabajo. Además de permitir describir el proceso de transformación que experimenta una noción científica al ser trasladada a la enseñanza (*transposición didáctica*), permite detallar la aplicación de una teoría lingüística a la descripción de una lengua particular (*transposición particular*⁴¹).

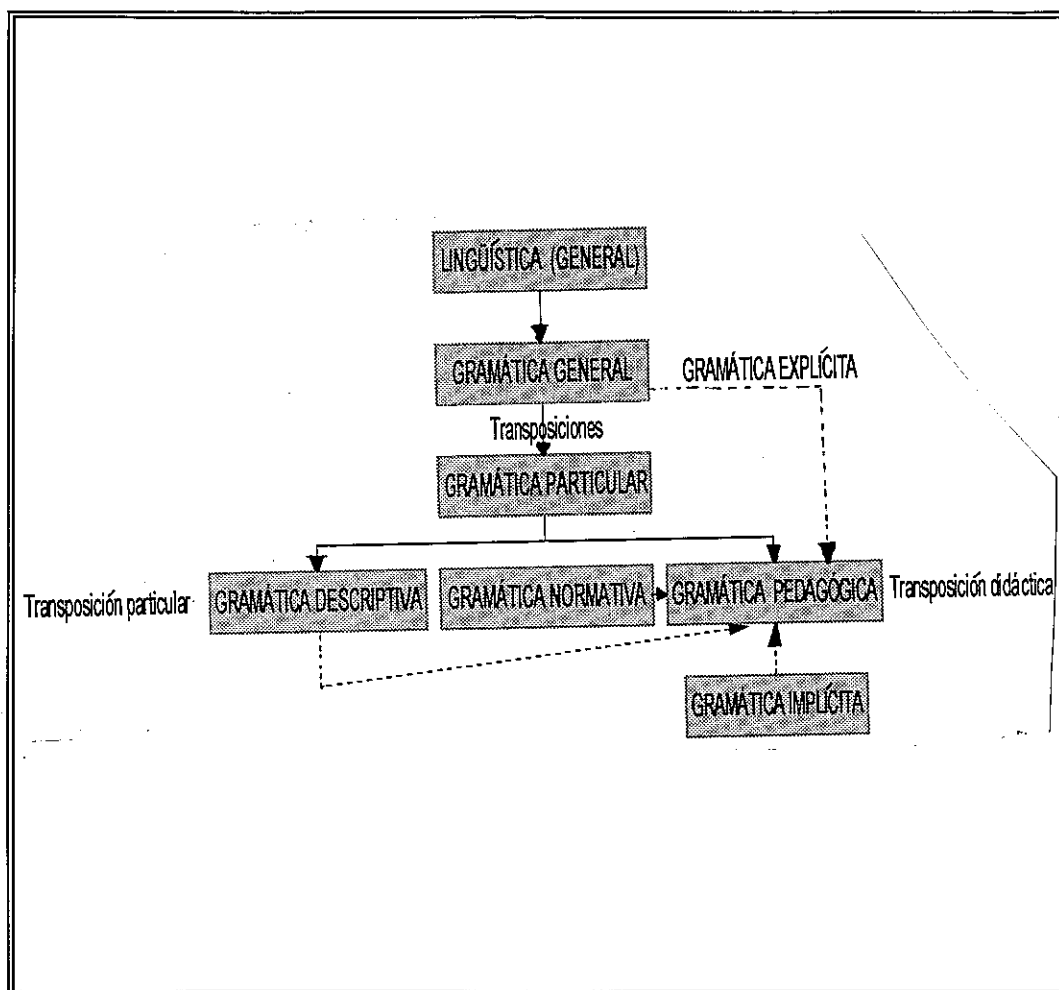
La gramática general o modelo teórico constituye la disciplina de referencia que se puede aplicar tanto para la descripción de una lengua particular (*transposición particular*) como para la enseñanza de la misma (*transposición didáctica*). La descripción ya aplicada a una lengua concreta influye igualmente en la confección de las gramáticas escolares de la lengua particular.

³⁹ Sobre la relación que debe establecerse entre la gramática normativa y la enseñanza de la gramática en los estudios secundarios se han pronunciado varios especialistas (M.P. Battaner, 1989).

⁴⁰ De forma menos definida y sistemática, se habla de *vulgarización*, divulgación o difusión de una teoría científica en niveles no científicos.

⁴¹ Es un término que establecemos nosotros para completar la interrelación entre los diversos tipos de gramática.

El siguiente esquema (adaptación de la propuesta de Díaz y Hernández, 1993:91) muestra los tipos de transposición de los que partimos (transposición particular y transposición didáctica) y los tipos de gramática que pone en relación la transposición:



Esquema 3

De forma simplificada, el *Esquema 3* muestra las interrelaciones atemporales que se establecen entre las distintas clases de gramática que consideramos. No obstante, diacrónicamente la influencia de unas gramáticas en otras es más compleja y varía en cada época. Es un aspecto que se trata en el análisis que llevamos a cabo en la segunda parte de este trabajo, cuyos resultados

permitirán describir qué influencias son más determinantes en cada uno de los periodos de la historia de las *gramáticas pedagógicas* de lengua castellana, esto es, cómo se han informado las *gramáticas escolares*.

Las *gramáticas pedagógicas* parten, pues, de dos modelos lingüísticos de referencia: un modelo teórico y un modelo aplicado a la descripción de la lengua que se pretende enseñar en el manual⁴². Hay que averiguar cuál de los dos modelos desempeña un papel más decisivo en la concepción final de la gramática pedagógica.

2.1.3.2. La transposición didáctica

Desde 1978 utiliza Chevallard el concepto de transposición didáctica para analizar la enseñanza de las matemáticas⁴³. No obstante, es una noción que puede aplicarse a otras materias de enseñanza, como el mismo Chevallard (1991) ha manifestado:

"L'esquisse théorique proposée, élaborée à propos des mathématiques, excédait, dès son essor, les limites du mathématique. Nombre de lecteurs, affiliés à d'autres champs, ne s'y trompèrent pas, et pensèrent y voir un lumignon projetant sa faible clarté jusqu'en leur propre territoire."⁴⁴

Este autor ha señalado los aspectos comunes que existen entre la enseñanza de las matemáticas y la enseñanza de la lengua:

"L'une et l'autre matières, en effet, sont présentes dans notre Ecole comme matières fondamentales, et donc matières "sensibles". Voilà d'abord ce qui les rapproche." (*Ibid.*, p. 221)

"Les mathématiques et le français sont des matières sensibles, ai-je dit. Au point de départ,

⁴² Por ejemplo, para el caso del español las referencias serían el modelo teórico expuesto por Hjelmslev en varios de sus trabajos (*Principios de gramática general*, 1928; *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, 1943; entre otros) y la aplicación a la lengua española llevada a cabo por Alarcos en 1951.

⁴³ Cfr. Y. Chevallard (1978), *Sur la transposition didactique dans l'enseignement de la statistique*, IREM d'Aix-Marseille; Y. Chevallard y M.A. Joshua (1982), "Un exemple d'analyse de la transposition didactique - La notion de distance", en *Recherches en didactique des mathématiques*, 3.2., pp. 157-239; Y. Chevallard (1985), *La transposition didactique (du savoir savant au savoir enseigné)*, Grenoble: La Pensée Sauvage, 2ª ed. 1991.

⁴⁴ Y. Chevallard y M.-A. Joshua (1991), "Postface à la deuxième édition", p. 199.

il y a des pratiques sociales: pratiques mathématiques, d'une part, pratiques langagières, d'autre part. Ce sont ces pratiques que l'Ecole, par les savoirs que l'on tente d'y enseigner, a mission de maintenir, d'enrichir, de développer, de fortifier -car l'Ecole, redisons-le sans vergogne, est au coeur de la société." (*Ibid.* p. 224)

Establecidos los aspectos comunes, nos ha parecido rentable describir a través de la noción de *transposición didáctica* el proceso que se produce al trasladar las teorías lingüísticas a la enseñanza de la lengua. Antes de establecer los parámetros que a partir del modelo de Chevallard (vid. apartado 2.2.2) aplicaremos en el análisis de los manuales escolares, comentamos a continuación los aspectos más relevantes de la propuesta de este pedagogo francés.

Según Chevallard, el concepto de *transposición didáctica* permite disponer de perspectiva con respecto al objeto de estudio. Con el término de transposición didáctica se hace referencia al paso del saber teórico, científico, al saber escolar, que se enseña en las escuelas. Para que la enseñanza de un determinado concepto del saber sea solamente "posible" este concepto deberá haber sufrido determinadas transformaciones que lo convierten en un concepto adecuado para ser enseñado. Como resultado de estas transformaciones, el saber tal como es enseñado, según Chevallard, es necesariamente distinto al saber que inicialmente ha sido escogido para ser enseñado. Afirma el autor (1985:18) que "En sentido estricto, la transposición didáctica designa el paso del saber científico al saber enseñado."⁴⁵ La transposición didáctica se produce cuando elementos del saber científico pasan a constituirse en contenidos de enseñanza. Esto implica que el funcionamiento didáctico del saber es distinto al funcionamiento científico, porque hay dos ámbitos del conocimiento, en interrelación pero no obstante no susceptibles de superponerse.

Chevallard se pregunta acerca de las causas de la transposición didáctica: ¿por qué de la teoría científica se toman conceptos para la enseñanza? Las razones que expone son razones de carácter social e histórico. Dos condicionamientos actúan desde diferentes posiciones para que tenga lugar la transposición didáctica:

⁴⁵ "Au sens restreint, la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné."

1) Por un lado, el saber que se enseña ("savoir enseigné") debe permanecer lo suficientemente cercano al saber científico ("savoir savant") para no incurrir en la desaprobación de los especialistas, que, de lo contrario, restarían legitimidad al proyecto social, socialmente aceptado y sostenido, de su enseñanza.

2) Por otro lado, el saber que se enseña debe mantener la suficiente distancia con respecto a los conocimientos medios de la sociedad para que los padres no tengan la sensación de que los profesores están transmitiendo a sus hijos unos contenidos que ellos mismos les podrían enseñar.

Según Chevallard, la adecuada distancia que el saber que se enseña debe mantener tanto con el conocimiento científico como con el conocimiento socialmente difundido se va desvaneciendo poco a poco. Con el tiempo, el saber transmitido por el sistema de enseñanza envejece en dos sentidos. Por una parte, sufre un "envejecimiento biológico", ya que llega un momento en que no está de acuerdo con el desarrollo del saber científico correspondiente. Por otro lado, sufre un "envejecimiento moral", ya que deja de ser considerado socialmente útil. El saber se desgasta, pues, en dos niveles: con respecto al saber científico y con respecto al saber de la sociedad no especialista. Ante esta situación, señala Chevallard, se ha de cambiar el saber que se enseña.

El "envejecimiento biológico" puede relacionarse con las revoluciones científicas que ha descrito Kuhn: los nuevos paradigmas desbancan a los antiguos. Y este cambio puede conllevar que o bien los contenidos hasta entonces enseñados se revelen falsos con respecto al progreso de la investigación, o bien que determinadas cuestiones, que ocupaban un lugar importante en los programas, aparezcan de repente poco interesantes a la luz de las nuevas adquisiciones o de los cambios en el campo científico considerado.

Ante esta situación, Chevallard sostiene que los científicos se inquietan por la inautenticidad de una enseñanza desde su punto de vista demasiado extraña a las formas contemporáneas del saber del que se sienten responsables naturales. Para restablecer la compatibilidad, se hace indispensable la transferencia a la enseñanza del nuevo paradigma, procedente del saber científico.

En cuanto al envejecimiento moral, Chevallard señala que los contenidos de enseñanza también sufren con el tiempo un desprestigio ante la sociedad. El saber enseñado llega a envejecer en relación con la sociedad, que deja de considerar la institución escolar como el lugar en el que se aprenden conocimientos que no pueden ser adquiridos fuera del mismo. Los padres (de clases medias o superiores al menos) podrían en efecto creer, como resultado de la amplia divulgación social de los contenidos de enseñanza, que el profesor no haría más, en el fondo, que lo que ellos harían si tuviesen tiempo.

Esta tendencia a la desvalorización del papel del profesor podría desembocar en el caso límite de considerar su función como la solución a un problema no de competencia técnica, sino de tiempo. Según Chevallard (1985:27), la transposición didáctica, la introducción de nuevos conceptos, vendría a restablecer la autoridad moral de los profesores. Estos recuperarían así su autonomía de funcionamiento.

Desde esta perspectiva, señala Chevallard que se busca un efecto determinado con la transposición didáctica, con la modificación del saber a partir del traspaso de los conceptos procedentes de los nuevos avances de la ciencia. Este efecto consistiría en una reestructuración del conjunto de las relaciones entre sistema didáctico y entorno. Con la transposición didáctica se busca la autonomía relativa del funcionamiento didáctico, concebido como "un proyecto social" (1985:39).

Chevallard, pues, concibe la transposición didáctica como una reforma ante una "crisis de enseñanza". Se trataría de una reforma en los conceptos que se enseñan para restablecer un equilibrio que se habría perdido en la enseñanza como consecuencia de la caducidad de los saberes enseñados hasta ese momento. Así concebida, la transposición didáctica consiste en un conjunto de modificaciones que buscan restablecer la compatibilidad entre el sistema de enseñanza y su entorno, entre la sociedad y su escuela. La transposición didáctica establecería una nueva relación que estrecharía la distancia con el saber científico, el de los especialistas; y pondría distancia con el saber de la sociedad en general. Las causas de la transposición didáctica vendrían determinadas por el sistema

didáctico, constituido por tres elementos: el profesor, los estudiantes y el saber que se imparte; y por su relación con el entorno.

Este investigador comenta, no obstante, que la transposición didáctica, vista como reforma, también podría producirse como consecuencia del fracaso en el logro de los objetivos planteados en la enseñanza (Chevallard, 1985:31). Esto produce la necesidad de un cambio, cambio que afectaría más a la metodología, a la forma de enseñanza, y no tanto a los contenidos, a lo que hay que enseñar.

En relación con los objetivos de la enseñanza gramatical, algunos estudiosos enfocan la transposición didáctica desde otra perspectiva. Los nuevos contenidos científicos se aplicarían a la enseñanza para contribuir a conseguir mejor los objetivos propuestos (S. Saporta, 1966). En esta línea se manifiestan F. Zayas y C. Rodríguez (1994:85):

"Cualquier transposición didáctica ha de estar presidida por el objetivo de comprender mejor el funcionamiento del sistema lingüístico si no quiere convertirse en análisis irreflexivo y clasificación mecánica."

Según Chevallard (1985:59), uno de los agentes de la transposición didáctica son los autores de manuales, que escogen los contenidos motivados por los condicionamientos estructurales del sistema didáctico. Elaborar un libro de texto supone expresar la programabilidad de la adquisición del saber. Comenta Chevallard (1985:62) que el texto es una norma de progresión en el conocimiento. El texto autoriza una didáctica. El modelo que ordena la didáctica es, a su vez, el texto científico en su dinámica temporal. No obstante, el orden de aprendizaje no es isomorfo al orden de exposición del saber, no es un calco del texto científico.

A partir de las consideraciones de Chevallard, analizaremos los cambios en los contenidos de enseñanza que se han producido a lo largo de la historia de la enseñanza de la gramática del presente siglo. Tendremos en cuenta los condicionamientos sociales, pero nuestro interés se centra fundamentalmente en conocer en qué momento se traspasan las teorías lingüísticas y qué consecuencias didácticas conllevan. Los factores extrínsecos nos permiten establecer una serie

de periodos en función de los planes de estudio de cada momento. Estos planes de estudio se insertan en un determinado contexto social y sistema didáctico que explican su razón de ser. En este aspecto la consideración que hacemos de los planes de estudio en el apartado 5.3 se relacionaría con esta concepción de la transposición didáctica de Chevallard.

En el siguiente apartado contrastamos el modelo de transposición didáctica de Chevallard con el modelo de J.P.B. Allen. Nos interesa detenernos a continuación en contemplar los pasos que se consideran para transformar las nociones científicas en objetos de enseñanza. En definitiva, se trata de plantear la forma como algunos especialistas han planteado la adaptación de las teorías científicas a la práctica didáctica. En nuestro caso, la descripción se centrará en establecer el tipo de relación que existe entre gramática *general* o gramática *particular* y gramática *pedagógica* de lengua española.

2.2. Relación entre gramática *general/particular* y gramática *pedagógica* de lengua materna. Modelos descriptivos de la divulgación de los contenidos científicos

En este apartado relacionamos gramática *general* y gramática *particular* con su aplicación a la enseñanza (la gramática *pedagógica*). Existe una larga tradición de trabajos que se centran en la reflexión sobre los contenidos gramaticales que se han de enseñar: qué conceptos se han de aprender en cada etapa educativa, por qué, cómo y cuándo⁴⁶.

Los investigadores han insistido en que en la elaboración de una gramática pedagógica es necesario un estudio lingüístico previo que proporcione el marco de referencia. Así, Sol Saporta (1966:88) ha comentado que si la lingüística contribuye de alguna manera a la enseñanza de la lengua, esta contribución consiste en hacer explícito en general y en particular lo que se enseña. Besse y Porquier (1991:116) han señalado también que el autor de un manual o el profesor solo puede explicitar lo que ya ha sido explicitado por los lingüistas.

En este sentido, las siguientes palabras de Álvarez Méndez (1987b:54-55) recogen el planteamiento del que partimos:

"Lo importante, en definitiva, es saber en cada momento con qué criterio se enfocan los problemas específicos y en qué corriente teórica está situado el maestro, probando constantemente sus afirmaciones para darles carácter objetivo y evitar caer así en lo apriorístico y en lo dogmático. Salta de nuevo a la vista la importancia de que el didacta de la lengua conozca la lengua (teoría lingüística) para enseñarla y para llegar a la *actitud conceptual crítica* que le permita adoptar una posición personal frente al problema, independientemente de autores y de tendencias. Y esto es lo realmente importante en la didáctica de la lengua, puesto que el maestro, con un conocimiento teórico amplio de la lingüística, dispone de unas condiciones adecuadas para atender al aprendizaje y perfeccionamiento del idioma de los alumnos de una manera metódica y consciente conforme a unos principios científicamente fundamentados."

⁴⁶ Cfr. Brackenbury (1908), D. Alonso (1941), A. Alonso (1943), Lleal (1975), González Nieto (1978), Battaner (1985, 1989), A. Camps (1986), Cabré (1990), Caballero (1991), Castellà (1994), Mendoza, López Valero y Martos Muñoz (1996); entre muchos otros.

2.2.1. El proceso de transformación de los contenidos científicos en materiales de enseñanza según el modelo de J.P.B. Allen (1974)

J.P.B. Allen (1974) en un estudio sobre gramáticas pedagógicas ("Pedagogic Grammar") ha establecido el proceso de elaboración de las mismas. Según Allen, una gramática pedagógica consiste en una selección para la enseñanza de contenidos y materiales obtenidos de una o más gramáticas científicas. Este autor señala que una gramática pedagógica es ecléctica, en el sentido de que la lingüística aplicada debe escoger entre las reglas formales a la luz de la experiencia del profesor, y debe decidir cuál es el modo más pedagógico para organizar la información obtenida en las gramáticas científicas.

En cuanto a la selección de los contenidos, a pesar del eclecticismo que caracteriza la elaboración de una gramática escolar, el autor admite que "en ocasiones se da una estrecha correspondencia" (p. 149)⁴⁷ entre gramática pedagógica y gramática científica y que *un* modelo teórico puede ser "usado *indirectamente* como base del material de enseñanza" (p. 151).

Por lo que respecta a la organización de los contenidos seleccionados, una gramática pedagógica ha de tener en cuenta no tanto criterios de adecuación o coherencia respecto a una teoría formal concreta (de ahí su eclecticismo) sino criterios de adecuación a la situación escolar en la que se utiliza la gramática pedagógica:

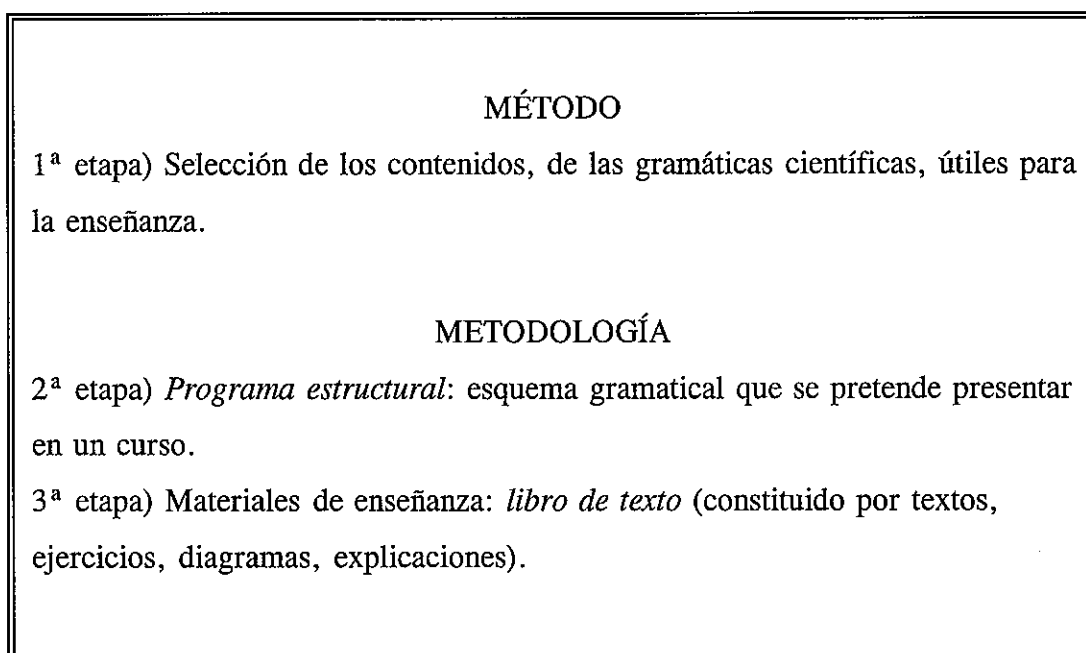
"Una vez que el autor ha establecido la base de los datos lingüísticos descrita, siguiendo una o más gramáticas científicas, su paso siguiente es reordenar los principios lingüísticos formales transformándolos en ese modelo de presentación que, por experiencia, sabe que puede ayudar a aprender más rápida y eficientemente a ese grupo particular de alumnos⁴⁸ que tiene en mente. Evidentemente, si pretendemos presentar en un aula las reglas gramaticales, debemos tener presente una serie de factores -por ej.: la edad de los alumnos, la habilidad del profesor, los objetivos del curso- que son puramente pragmáticos y no tienen relación directa con el tipo de consideraciones implicadas en la redacción de una gramática formal." (*Ibid.*, p. 148)

⁴⁷ Citamos por la traducción española publicada en J.M. Álvarez Méndez (ed.) (1987a:147-171), "Gramática pedagógica".

⁴⁸ El subrayado es nuestro.

En la cita anterior se introducen unos parámetros, determinantes en la elaboración de las gramáticas pedagógicas, sobre los que hay que insistir. Además de la referencia a una teoría (contenidos), hay que analizar los factores pragmáticos que explican la transformación didáctica que se ha llevado a cabo: adaptación al nivel intelectual de los alumnos, al nivel de enseñanza, al contexto de la clase, a los objetivos del curso; entre otros.

Allen se pregunta por la naturaleza de la relación entre una gramática pedagógica y la gramática científica en la que se base. Establece tres etapas, agrupadas en dos procesos (*método* y *metodología*), para describir la conversión (o *transposición*) de las nociones científicas de una gramática general en contenidos específicos para la enseñanza. Estas tres etapas las resumimos en el siguiente esquema:



Esquema 4

Nuestro estudio se centra en este proceso realmente sufrido por las gramáticas para adaptarlas a la enseñanza de la lengua: selección de contenidos, organización de esos contenidos en el manual, explicaciones y ejercicios propuestos para la asimilación de los contenidos. Estos pasos se delimitan mediante los conceptos de método y metodología.

2.2.1.1. El método

Siguiendo a Allen, entendemos por *método* seguido en una gramática pedagógica el proceso por el cual se seleccionan los contenidos de enseñanza. A partir de las gramáticas teóricas de referencia se escogen las nociones que van a ser sometidas a una adaptación para que lleguen a ser adecuadas para la enseñanza. Los conceptos que se escogen, según la transposición didáctica de Chevallard, son aquellos que permiten resolver algún problema suscitado en la enseñanza, bien porque las nociones hasta entonces enseñadas resultan falsas a la luz de los nuevos paradigmas científicos, bien porque los contenidos hasta el momento impartidos han sido divulgados en otros niveles, más generales, de tal modo que su consideración en la enseñanza ya no resulta pertinente.

El *método*, según Allen, constituye la primera etapa en la elaboración de una gramática pedagógica. Se consideran en esta etapa las gramáticas científicas en función de sus propios conceptos de referencia, y se extraen aquellas nociones que puede ser potencialmente útiles para la enseñanza de la lengua. Esta es una *etapa metódica* (Halliday, McIntosh y Strevens, 1964) en la que las técnicas y procedimientos coinciden en el punto en el que lingüística y enseñanza se encuentran⁴⁹.

Desde un punto de vista histórico, resulta interesante observar qué nociones son las que se mantienen en la enseñanza durante un tiempo y cuáles son reemplazadas. Ello nos permite ver el grado de consenso entre los científicos acerca de determinadas nociones, que se consideran adecuadas para la enseñanza porque no contradicen en el momento en que se enseñan ningún postulado teórico. Cuando surge el rechazo a determinados contenidos de enseñanza es porque la comunidad científica los siente como caducos.

Otro aspecto que se ha de considerar en el *método* es si los conceptos seleccionados responden a los objetivos de la enseñanza de la gramática, es decir, a lo que se pretende con la instrucción gramatical.

⁴⁹ Para otras perspectivas del concepto *método*, vid. Besse (1985:14); Mendoza et al. (1996:69-71); entre otros.

2.2.1.2. La metodología

La *metodología* en el modelo de J.P.B. Allen consiste en el proceso por el cual en una gramática pedagógica se organizan los contenidos para su enseñanza en función de una serie de factores pragmáticos. En la *metodología*, según Allen, se consideran procedimientos didácticos específicos que no requieren, necesariamente, ninguna referencia directa a la gramática científica. Tiene que ver con factores pragmáticos y con la psicología del aprendizaje.

En este proceso se desarrollan la segunda y tercera etapas. En la segunda etapa, el *programa estructural*, se describen las líneas maestras de todo el esquema gramatical que se pretende presentar en un curso. La última etapa consiste en la elaboración del conjunto completo de textos, ejercicios, diagramas y explicaciones. La *metodología* se materializa, según Allen, en los libros de texto.

En el caso de las gramáticas escolares que analizamos en la segunda parte de este trabajo el *programa estructural* viene impuesto por los planes de estudio de cada uno de los periodos establecidos. El autor de un manual no decide la disposición de los temas ni cómo organiza los contenidos de enseñanza. Mayor libertad quizás se da en la distribución de las lecciones. De todos modos, en algunos planes de estudio se dan unas orientaciones metodológicas en las que se expone cómo se deben organizar las lecciones (a partir de un texto, a partir de la definición del concepto que se va a trabajar, etc.). No obstante, es en la forma como los autores plantean la lección donde se puede observar la perspectiva metodológica más particular que puede adoptar en cada caso la gramática pedagógica.

La forma como delimita Allen el concepto de *metodología* coincide con lo que Besse (1985:14) entiende por *método*. Según Besse, el método consiste en "un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, sociopédagogique) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle".

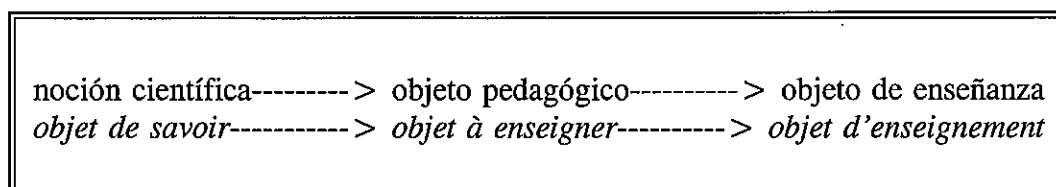
2.2.2. El modelo de transposición didáctica de Y. Chevallard (1985, 1991)

La propuesta de Allen puede relacionarse y completarse con la noción de *transposición didáctica* de Chevallard (1985). Este investigador francés también describe los pasos que se siguen en el proceso de adaptación de las nociones científicas a la enseñanza. En las páginas anteriores hemos presentado esta noción para establecer las relaciones que se dan entre los diferentes tipos de gramática (vid. apartados 2.1.3.1 y 2.1.3.2).

Según Chevallard (1991:126), el análisis de la *transposición didáctica* parte necesariamente del análisis del saber científico, sin el cual no sería posible observar la adaptación. La transformación solo aparece por la confrontación de los elementos que separa. Chevallard define la *transposición didáctica* como el conjunto de transformaciones que sufren los contenidos científicos que se han seleccionado pedagógicamente hasta convertirlos en *objetos de enseñanza*:

"Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*." (Chevallard, 1985:39)

Este proceso lo resume el autor en el siguiente esquema⁵⁰:



Esquema 5

⁵⁰ Chevallard (1985:40) ilustra el movimiento representado por el esquema de la transposición didáctica con el siguiente ejemplo:

- la noción general de *distancia* (entre dos puntos) se utiliza espontáneamente "desde siempre";
- el *concepto matemático* de distancia es introducido en 1906 por Maurice Fréchet (noción de matemáticas);
- en el primer ciclo de la enseñanza secundaria francesa, la noción matemática de distancia, extraída de la definición de Fréchet, aparece en 1971 en el programa de la clase de cuarto (objeto pedagógico);
- su *tratamiento didáctico* varía en los años siguientes su designación como *objeto pedagógico* (que se ha de enseñar) y se convierte en un *objeto de enseñanza*.

Los pasos que se siguen para transformar un objeto teórico del saber científico en un *objeto de enseñanza*, según este modelo, serían dos:

1) El primer paso consiste en la inscripción oficial de una noción científica en el programa de estudios (*transposición didáctica externa*).

2) El segundo paso tiene que ver con el tratamiento didáctico del objeto de estudio mediante ejercicios, aplicaciones (*transposición didáctica interna*). Este paso constituye lo que Allen denomina *metodología*.

Antes de este proceso en dos etapas, comenta Chevallard que en la disciplina científica determinada es necesario que se creen conceptos, que van luego a trasladarse a la enseñanza para resolver ciertos problemas didácticos. Una vez que han aparecido nuevas nociones teóricas, el primer paso consiste en "exportar" las herramientas científicas a la enseñanza. Según Chevallard y Joshua (1991:149), cambiando el dominio, se cambia la problemática de funcionamiento y, más allá de la definición conservada estrictamente, el concepto mismo cambia: se emplean los términos en el sentido científico de los mismos, pero el *uso* que se hace de ellos es distinto. La *transposición didáctica* se concibe de esta manera como una exportación a un género completamente diferente, y bastante particular, ya que está regulado por las tensiones estructurales y funcionales que dominan la constitución del saber pedagógico. En este primer paso la noción científica se introduce en el programa de enseñanza y queda instituida como contenido que ha de ser enseñado (como *objeto pedagógico*).

Según Chevallard y Joshua, los programas y las instrucciones que los acompañan no pueden apenas más que asignar una *función* oficial al nuevo elemento científico, sin poder determinar el *funcionamiento* real, en el seno del sistema didáctico, de la nueva noción introducida. Sean las que sean las motivaciones que hayan llevado a introducir el concepto teórico, una vez su introducción se ha realizado, este elemento estructural nuevo está presente en el programa y el funcionamiento didáctico va a apoderarse de él progresivamente para llevar a cabo una determinada acción que necesariamente no tiene por qué estar relacionada con los móviles, declarados o no, de los conceptores del programa.

En el segundo paso del proceso de la transposición, interesa analizar el lugar en que aparece en los libros de texto la noción incluida en los planes de estudio, la definición que se da de ella y el *tratamiento didáctico* que recibe: actividades y ejercicios. Según Chevallard, en este segundo momento de la *transposición didáctica* se observan dos rasgos bastante generales, que se plasman en los manuales escolares. Por un lado, se pasa de la descripción de los empleos de la noción en la teoría a la descripción de la noción en sí misma, y se destaca la nueva economía que funda el *objeto pedagógico* incluido en la organización del saber.

Por otro lado, se produce un fenómeno de "deshistorización", por el cual los contenidos que se transmiten adquieren el valor de realidad ahistórica, intemporal, que se impone por ella misma. No se hace mención al que produjo dicho conocimiento, ni se discute el origen, la utilidad, o la pertinencia. Se trata de un saber anónimo, despojado de su realidad histórica, que se impone como evidente, pero no porque emane de una autoridad superior. Se trata de la despersonalización del saber propio de la *transposición didáctica*, tan evidente para nosotros que ya no nos sorprende, olvidando así que todo saber es en primer lugar saber de una persona. Según Chevallard y Joshua (1991), los manuales son el triunfo de la acronía y de la utopía del saber.

En el estudio que presentamos hemos querido restituir la realidad histórica de algunas nociones que se enseñan en los libros de texto de gramática. Hemos tratado de personalizar los saberes enseñados, partiendo del conocimiento de su origen, del lingüista o escuela lingüística que concibió una nueva noción científica por considerarla útil y pertinente para la ciencia gramatical. Desde la determinación del momento histórico y de la autoría de las nociones gramaticales, se puede valorar de forma más adecuada la relación entre las prácticas de enseñanza y la teoría lingüística, y la transformación didáctica de los saberes científicos.

Otra cuestión que destacan Chevallard y Joshua acerca de la *transposición didáctica* es la dialéctica que genera entre el saber antiguo y el nuevo. Es importante ver cómo la exigencia de la articulación antiguo/nuevo se impone, lo

cual tiene sus implicaciones. Por otra parte, el pasado (es decir, el paradigma anterior) hipoteca a menudo la novedad. El tributo que hay que pagar, a veces, consiste en una desnaturalización del nuevo concepto que se quería introducir en la enseñanza.

2.2.2.1. Noción científica (*objet de savoir*)

Para analizar las aportaciones de la *transposición didáctica* es necesario considerar las nociones de referencia, en qué momento aparecen y qué suponen para el saber científico. Las nociones científicas (*objets de savoir*) constituyen objetos del trabajo científico que suponen algún cambio en la teoría. Chevallard distingue dos categorías nocionales: las nociones *científicas* y las nociones *paracientíficas*. Las nociones *científicas* constituyen al mismo tiempo "instrumentos de trabajo" en la ciencia concreta y "objetos de estudio" (objetos del trabajo científico). Las nociones *paracientíficas* se encuentran en el entorno de trabajo y desempeñan la función de instrumentos sin llegar a ser objetos de estudio.

La frontera entre nociones *científicas* y nociones *paracientíficas* es una frontera que puede fluctuar, ya sea en sincronía, en función del registro del discurso de referencia (nivel elemental o superior) ya sea en diacronía, con la evolución de la ciencia. Se trata, pues, de una distinción a priori, cuya puesta en marcha concreta en cada caso particular plantea en cada momento un problema concreto nuevo.

Según Chevallard (1985:153), la oposición noción *científica/paracientífica* permite descifrar el sentido de ciertas evoluciones en la enseñanza. Así, para el caso de la enseñanza de las matemáticas considera este autor que la reforma de las matemáticas modernas aparece como la "promoción" masiva de las nociones paramatemáticas en nociones matemáticas.

En la disciplina gramatical también puede aplicarse esta distinción entre nociones *científicas* y *paracientíficas*. Nociones gramaticales *científicas* serían el concepto de oración, de sujeto, de predicado, por ejemplo; nociones *paracientíficas* podrían considerarse elementos como el análisis gramatical o el

comentario de textos. Habrá que ver si algunos de los cambios en la didáctica de la gramática afecta al tratamiento de los objetos de estudio como nociones *científicas* o *paracientíficas*, tal como explica Chevallard que ha ocurrido en la enseñanza de las matemáticas.

2.2.2.2. Objeto pedagógico (*objet à enseigner*)

Los objetos pedagógicos, en el modelo de Chevallard, son aquellas nociones científicas que se consideran apropiadas para ser enseñadas. Según Chevallard, un concepto científico (*objet de savoir*) solo existe como tal, en la conciencia de los agentes del sistema de enseñanza, si su inserción en el sistema como objeto pedagógico (*objet à enseigner*) parece útil para la economía del sistema didáctico (por ejemplo, porque permitiera resolver la caducidad de los contenidos de enseñanza).

Tanto las nociones *científicas* como las *paracientíficas*, que hemos definido en el apartado anterior, pueden llegar a ser consideradas como objetos útiles para ser enseñados. Pero solo las nociones *científicas* son candidatas a llegar a ser *objetos de enseñanza*. Las nociones *científicas* son el objeto de una evaluación directa; pueden ser al mismo tiempo objeto de estudio y herramientas de estudio. De estos objetos que han de ser enseñados se espera que el estudiante sepa, eventualmente, por ejemplo, dar la definición (o describirlo), exponer las propiedades principales, o reconocer un cierto número de ocasiones de empleo.

Las nociones *paracientíficas* son objetos de los que el profesor toma conciencia. Suelen ser capacidades, procedimientos, cuya adquisición y desarrollo pueden llegar a convertirlos en objetivos de enseñanza⁵¹. Pero no ocupan el rango de *contenidos de enseñanza*.

Por último, señala Chevallard, hay saberes (en sentido amplio: conocimientos y habilidades) que son aprendidos por los estudiantes sin que jamás hayan sido específicamente enseñados, sin que hayan sido considerados objetos

⁵¹ Se podría establecer, aunque de forma matizada, cierta correspondencia entre este planteamiento y los tres tipos de contenidos que se distinguen en el diseño curricular del actual sistema educativo: hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos; y actitudes. Los "hechos, conceptos y sistemas conceptuales" corresponderían a los "objetos de estudio" que aquí consideramos; los "procedimientos" equivaldrían a las "nociones paracientíficas".

pedagógicos (*objets à enseigner*) y, por lo tanto, sin que hayan llegado a ser objetos de enseñanza (*objets d'enseignement*).

Según Stodolsky (1988), la selección de los contenidos de un libro de texto (el *syllabus*) es una decisión educativa fundamental con profundas consecuencias en el aprendizaje del estudiante. Del estudio que lleva a cabo sobre la enseñanza a través de los libros de texto concluye que el contenido es un determinante central del papel de los manuales en la instrucción, junto a la naturaleza de los mismos materiales curriculares.

2.2.2.3. Objeto de enseñanza (*objet d'enseignement*)

Finalmente, dentro del modelo de Y. Chevallard destacamos el concepto de *objeto de enseñanza*. Por *objeto de enseñanza* se entiende el resultado final obtenido después de todo el conjunto de transformaciones a que ha sido sometida la noción científica para que llegue a ser objeto propio del sistema de enseñanza. Es lo que Chevallard describe como el paso "du savoir savant au savoir enseigné". El *objeto de enseñanza*, después de la transformación didáctica, es necesariamente diferente del concepto teórico inicialmente escogido como noción pedagógica:

"dans le passage de tel élément du savoir savant à l'élément qui lui répond -ou plutôt, dont il répond- dans le savoir enseigné, il y a d'abord un invariant (en général un signifiant: "ensemble", "distance", etc.) et il y a une *variation*, un écart, qui fait toute la *différence*" (*Ibid.*, p.19)

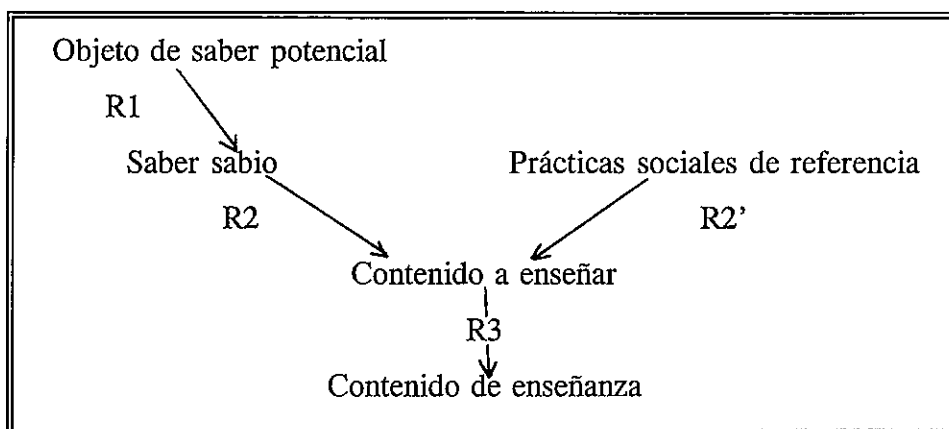
En su estudio, Chevallard sostiene que cada *objeto de enseñanza* tiene razón de ser, más allá de su legitimidad social y cultural, por su correspondencia con un saber extraescolar (un saber científico) que le precede y lo fundamenta cultural y científicamente. Por ello, necesariamente en este traspaso de la noción *científica* al *objeto de enseñanza* se produce una transposición, que adapta, cambia, y a veces desnaturaliza los elementos prestados de la esfera de las prácticas científicas del conocimiento. Chevallard destaca al mismo tiempo las tensiones necesarias que resultan de la *transposición didáctica*, y las perspectivas posibles, con el fin

de que se plantee de forma más consciente un problema intrínsecamente ligado a toda intención didáctica y que ninguna reforma logra salvar.

En el presente trabajo analizamos el proceso de la transformación didáctica del *saber teórico* gramatical en *objetos de enseñanza*. Para ello debemos partir, si seguimos este modelo, de las nociones científicas que se trasladan a la enseñanza. Hay que analizar en primer lugar los diferentes paradigmas que se han sucedido durante este siglo, qué nociones nuevas introducen (saberes científicos) para observar el tipo de transformaciones que sufren en su aplicación a la enseñanza. Las conclusiones que se obtengan de este estudio nos permitirán caracterizar los *objetos de enseñanza* gramatical con más precisión y el alcance de las transformaciones que se han operado en ellos.

2.2.3. Otros modelos descriptivos

Bronckart y Schneuwly (1991) amplían este marco, incluyendo en el proceso de *transposición didáctica* descrito por Chevallard otra relación que determina los contenidos de enseñanza, además de la que se establece con el objeto de saber potencial. Esta otra relación es la que viene dada por lo que estos investigadores denominan *prácticas sociales de referencia*. Describen el concepto de *transposición didáctica* como el que "traduce el conjunto de rupturas, desplazamientos y transformaciones diversas que se producen en la cadena que ilustra el esquema siguiente":



(Bronckart y Schneuwly, 1991:70)⁵²

Esquema 6

Explican detalladamente las relaciones (R) representadas en este esquema:

1) La primera relación (R1) que se ha de definir en la transposición didáctica tiene que ver con la *legitimidad* de las disciplinas científicas de referencia para la didáctica. En el caso de la enseñanza de la lengua, el punto de partida teórico no ofrece un consenso que permita la uniformidad en los planteamientos didácticos, según Bronckart y Schneuwly:

"Si ciertas disciplinas (matemáticas, ciencias naturales) han elaborado corpus de conocimientos relativamente estables y organizados, otros (en particular las ciencias del lenguaje) sólo disponen de teorizaciones parciales, discutidas y a menudo concurrentes. En consecuencia, si aparentemente R1 no presenta demasiados problemas a los enseñantes de ciencias (que a menudo omiten esta relación en sus esquemas), en cambio es de capital importancia en didáctica de la lengua, en la medida en que la elección de la teorización de referencia tendrá consecuencias decisivas sobre las otras relaciones de la cadena de transposiciones." (*Ibid.*, p. 71)

2) La relación R2 explicita el proceso de designación de ciertos contenidos científicos como contenidos susceptibles de formar parte del currículum escolar (son los denominados por Chevallard *objets à enseigner*). Consideran Bronckart

⁵² Reproducimos literalmente en la cita la traducción española del artículo de Bronckart y Schneuwly (1991), publicada en la revista *Textos* (1996), 9, con el título "La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable".

Como puede observarse, nosotros hemos empleado otra terminología para la traducción de algunos de estos conceptos. Así, para lo que en este esquema se traduce como "Objeto de saber potencial" nosotros empleamos la expresión "noción científica nueva"; para "saber sabio", "noción científica"; para "contenido a enseñar", "objeto pedagógico"; para "contenido de enseñanza", "objeto de enseñanza".

y Schneuwly que en la enseñanza de las ciencias los programas de estudio se alimentan casi exclusivamente de los corpus científicos. No obstante, en materia de enseñanza de lenguas, particularmente de enseñanza de la lengua materna, los objetivos se relacionan tanto con la teoría (R2) propiamente dicha como con prácticas (orales o escritas) y con actitudes (gustos y normas) (R2'). En este sentido, la definición del contenido que se ha de enseñar opera, pues, condicionado al mismo tiempo por las exigencias de los corpus científicos (R2) y por las *prácticas sociales de referencia*⁵³ (R2'). Los problemas que hoy presenta la didáctica de la lengua materna revelan a la vez la importancia y la ambigüedad de este concepto:

"Importancia en la medida en que permite articular directamente los objetos a enseñar con los objetivos perseguidos (cosa que explica el éxito de la noción de *diversificación*). Ambigüedad en la medida en que, como todo fenómeno, las prácticas sociales han de ser el objeto de lectura, de comprensión, es decir, explicación, y si esta construcción de conocimiento no se opera (o todavía no se ha operado) en el campo científico, corre el riesgo de ser sometida a la opinión personal y a la ideología." (*Ibid.*, p. 71)

3) La relación R3 traduce el conjunto de las transformaciones que se operan en el momento en que se integran los contenidos designados para ser enseñados en un currículum particular (paso de *objet à enseigner* a *objet d'enseignement*). Dos tipos de transformaciones fundamentales tienen lugar en este proceso: la *autonomización* y la *reificación*.

Por un lado, la *fragmentación* inherente a la elaboración de los programas escolares conlleva la separación de determinados contenidos científicos de su marco teórico. El objeto de enseñanza se ve separado del sistema de conceptos (y así, también de la problemática científica) en el que toma sentido y desde ese momento es susceptible de que se le atribuyan otros significados.

Por otro lado, ciertas nociones que, en el marco de la disciplina de referencia tienen el estatuto de hipótesis, de metáfora o incluso de simple ilustración, pueden presentarse de manera totalmente asertiva en los programas

⁵³ Expresión propuesta por Martinand (1986).

escolares (fenómeno clásico, según Bronckart y Schneuwly, de *reificación* o *dogmatismo*⁵⁴). Contrariamente a la noción científica, el *objeto de enseñanza* ha de designar un concepto que pueda ser aprendido, respecto al cual se puedan realizar actividades escolares y cuyo dominio pueda conducir a una evaluación.

Señalan Bronckart y Schneuwly que, en materia de lenguaje, la parcialización que está en vigor en el campo científico lleva a que los que conciben el currículum tomen prestados sus elementos de sistemas *disyuntos*, es decir, contradictorios, y a que intenten proporcionar un mínimo de coherencia dentro del mismo campo didáctico.

Destacan Bronckart y Schneuwly dos tipos de problemas a propósito de la relación entre la didáctica y la disciplina que proporciona la base conceptual de la materia de enseñanza. Por un lado, observan el problema de la *legitimidad*, como ya hemos indicado; por otro, el problema del grado de *pertinencia*. El problema de la legitimidad está ligado al grado de consenso, en la comunidad científica de referencia, acerca de los contenidos científicos (cfr. Kuhn, 1962). Bronckart y Schneuwly consideran que el panorama de la investigación lingüística actual no ofrece un modelo de descripción unitario adecuado para ser adaptado a la enseñanza. Los investigadores plantean, por ejemplo, el problema de la legitimidad en la terminología empleada en el ámbito de la gramática:

"Las decisiones que hay que tomar en materia de terminología gramatical ilustran suficientemente la especificidad y la agudeza de los problemas de transposición didáctica. En este terreno, en el plano teórico, la diversidad y la polisemia son la regla [...] y, para construir una terminología escolar completa, el didáctico ha de alimentarse necesariamente de diversas fuentes, disyuntas, es decir, opuestas. En consecuencia, ha de recrear una coherencia [...] en el mismo plano didáctico, teniendo en cuenta el conjunto de parámetros del sistema y tomando, si hace falta, distancias importantes con los marcos teóricos de donde son tomadas en préstamo las nociones." (*Ibid.*, p. 76)

El problema del grado de pertinencia afecta a la selección de las nociones científicas que han de ser enseñadas. La cuestión de la pertinencia plantea una serie de problemas de los que Bronckart y Schneuwly destacan tres:

⁵⁴ Un ejemplo sería el de las referencias a los enunciados ambiguos en la gramática escolar de Lázaro y Tusón (1975).

"Primero, un dato empírico o una formulación teórica relacionada con un objeto de saber potencial (cualquiera que sea su interés intrínseco) no es útil a priori para la elaboración y programación de un contenido de enseñanza. A continuación, las proposiciones científicas más recientes (o las más legítimas desde el punto de vista de la disciplina) no son necesariamente las más adaptadas para pensar en la didactización de un objeto de saber potencial para los alumnos de un nivel determinado. En ciertas teorizaciones demasiado formales o demasiado complejas (por ejemplo, las formulaciones actuales de la gramática generativa), preferiremos proposiciones ya superadas pero más simples (en el mismo terreno, el modelo chomskiano de 1957) como bases de referencia a partir de las cuales efectuar las transposiciones didácticas necesarias [...]. Finalmente, puede ocurrir -especialmente en el caso de la didáctica de las lenguas- que los objetivos pedagógicos estén relacionados en primer lugar y esencialmente con las prácticas. En este caso, es oportuno, por un lado, inspirarse en los saberes más eficaces para la mejora de estas prácticas (que no son necesariamente los más legítimos) y, por otro lado, tener igualmente en cuenta las prácticas sociales de referencia." (*Ibid.*, p. 73)

Como respuesta a estos problemas, Bronckart y Schneuwly proponen que la aplicación de la teoría lingüística a la práctica didáctica no se haga de una forma lineal sino recursiva. La ciencia puede aportar elementos para la enseñanza pero también la didáctica puede contribuir al desarrollo científico. Así lo argumentan a propósito de las teorías de aprendizaje (otras disciplinas de referencia en la enseñanza de la lengua y de la gramática) y su aplicación didáctica:

"En lo que concierne a las disciplinas que tratan procesos de aprendizaje, también se formula, ciertamente, un problema de legitimidad (¿cuál es la validez intrínseca de la concepción behaviorista del aprendizaje, o del análisis freudiano de la afectividad del niño?), pero el mayor problema es la pertinencia del préstamo habida cuenta de las características efectivas del sistema de enseñanza (tipo de institución, limitaciones de la situación de clase, horarios, etc.), así como de las características de los tres componentes del sistema didáctico (estado de las representaciones de los alumnos y del enseñante respecto al contenido). Como han demostrado claramente las investigaciones de Kilcher y otros (1987), las estrategias de interpretación de enunciados puestas en evidencia por la psicolingüística del niño en situaciones experimentales descontextualizadas (Bronckart, Kail y Noizet, 1983) no corresponden mucho a los procedimientos utilizados en clase con individuos de edades equivalentes y, por tanto, se manifiestan de poca utilidad para la definición de una progresión en materia de gramática. En realidad, los ejercicios escolares requieren generalmente un conjunto de estrategias bastante más diversificadas que las tareas experimentales y obedecen a reglas bastante más complejas. Unos desajustes tales provienen del problema de la pedagogización (según expresión de Chiss, 1989) de nociones teóricas, y son de una importancia nada despreciable. En la medida en que la escuela es, en definitiva, uno de los lugares más importantes de aprendizaje, hay que admitir que, al menos en la misma proporción que los datos experimentales clásicos, los datos elaborados por la didáctica constituyen elementos para la constitución de una psicología del desarrollo. Las investigaciones en didáctica, incluso si de entrada se orientan a la acción, generan *subproductos* que pueden ser integrados de lleno en el corpus de una disciplina como la psicología y, siguiendo a Vygotsky, se podría pensar que, en efecto, son los datos más interesantes para esta disciplina" (*Ibid.*, p. 74)

En este mismo camino de ida y vuelta de la ciencia a la didáctica se han manifestado Chevalier y Delesalle (1986). A propósito de la exportación del modelo gramatical a las escuelas, comentan que generalmente se afirma que se trata de un proceso de degeneración: para pasar al sistema escolar, el modelo teórico es reducido, inmovilizado, fosilizado. Aprueban el hecho de que, para ser enseñado, un modelo debe estar cerrado y, por tanto, fijado. Pero una escuela abierta a las fluctuaciones del mundo puede transformar el modelo y provocar fecundas investigaciones ulteriores. Es lo que se constata, según Chevalier y Delesalle (1986:19) para las gramáticas escolares de principios del siglo XX, que abrieron el campo a investigaciones psicológicas, a la vez antiguas y nuevas, que contribuyeron a dar protagonismo al sujeto hablante y a la enunciación.

Para completar los modelos que relacionan teoría lingüística y práctica didáctica, hay que tener en cuenta las consideraciones de Dominique Maingueneau (1995). Reclama Maingueneau la autonomía de las gramáticas *pedagógicas* con respecto a las teorías lingüísticas, y rechaza por ello el concepto de vulgarización científica aplicado a la enseñanza de la gramática. Esta concepción inadecuada, según el lingüista francés, de las relaciones entre lingüística y didáctica ha provocado el fracaso de la renovación de la enseñanza gramatical en Francia en el dominio de la lengua materna.

Comenta que, aunque la idea de la didáctica de la gramática como una simple vulgarización de la lingüística⁵⁵ ha sido criticada desde hace tiempo, en Francia esta concepción se mantiene dominante en las representaciones de los agentes del sistema educativo y está fuertemente implantada en la cultura. La idea de una relativa autonomía de la instancia didáctica, según Maingueneau, encaja mal en un dispositivo cultural donde el mediador didáctico se constituye en un

⁵⁵ Nosotros no partimos de esta concepción de la didáctica de la gramática. Realizamos en este trabajo un estudio histórico de la influencia de los distintos paradigmas lingüísticos en la enseñanza gramatical para calibrar sus repercusiones didácticas. Este estudio en el caso de la enseñanza de la gramática española aún está por hacer.

Estudiamos un aspecto parcial de la didáctica de la gramática, en absoluto el más determinante. Nos ha atraído investigar sobre esta cuestión no porque concibamos la enseñanza gramatical como una "simple vulgarización de la lingüística", sino porque un estudio de este tipo puede orientar acerca de los factores que influyen en la elaboración de gramáticas escolares y contribuir a conocer las propuestas didácticas de otras épocas como soluciones para el presente.

En relación con los argumentos de Maingueneau, podemos recordar las consideraciones que sobre las gramáticas escolares ha realizado J. Tusón (1980:7): "a las gramáticas escolares fueron a parar casi intactas las formulaciones de unas obras académicas dirigidas a los adultos en las que, evidentemente, se consideraba necesario definir los conceptos y los comportamientos gramaticales. Quienes compusieron las gramáticas escolares adolecieron, pues, de mimetismo, y no tuvieron en cuenta consideraciones de orden didáctico."

simple vulgarizador que transmite sus saberes cada vez más degradados a las masas. Esto provoca un fracaso en la renovación pedagógica, metodológica, en la enseñanza de la gramática, pues no se parte de la realidad didáctica, sino que se intenta llevar a cabo una renovación desde lo alto, no desde lo más inmediato: la escuela, y en el caso que él estudia, los institutos (se centra, como nosotros, en la didáctica de la gramática en la enseñanza secundaria).

Se tiene asumido, según Maingueneau, que se ha de pasar sin verdadera solución de continuidad de la ciencia lingüística al saber gramatical del alumno. En cambio, él considera que se han de reconocer varios niveles de heterogeneidad: heterogeneidad de los saberes metalingüísticos; heterogeneidad de la lingüística; heterogeneidad de los objetivos de la enseñanza gramatical.

En cuanto a la heterogeneidad de los conocimientos metalingüísticos señala, por un lado, que la enseñanza de la gramática no se enfrenta a una tabla rasa, sino que parte de la gramática implícita de los alumnos, que hay que considerar. Por otro lado, el bagaje gramatical que han de adquirir los alumnos no puede ser idéntico al de los profesores. Este hecho ha sido largamente ignorado en la gramática tradicional, donde los alumnos de la enseñanza secundaria disponían más o menos del mismo bagaje gramatical que sus docentes. Por último, el saber metalingüístico de los profesores no puede ser del mismo orden que la investigación lingüística. La *lingüística* constituye un campo científico donde se enfrentan múltiples corrientes y modelos mientras que la *gramática pedagógica* es una práctica escolar gobernada por intereses diferentes al deseo de construir modelos epistemológicamente fundados y empíricamente adecuados. En este sentido, la definición de los contenidos que se han de enseñar están sometidos a criterios completamente distintos a los que permiten evaluar una teoría lingüística. Comenta Maingueneau (1995:25):

"L'un des vices majeurs de la rénovation de la didactique de la grammaire en France a précisément été une soumission trop étroite à l'égard de la recherche linguistique: après la vogue du structuralisme, on a vu fleurir des manuels transformationnalistes, puis des manuels dominés par des préoccupations plus "communicatives". Aujourd'hui, l'absence de modèle dominant en linguistique est l'occasion pour les didacticiens de s'émanciper davantage et de prendre mieux conscience que les travaux des linguistes ne peuvent résoudre des problèmes pour lesquels ils n'ont pas été conçus. Aucune théorie linguistique n'est par quelque harmonie

préetablie adaptée aux nécessités de l'enseignement secondaire."

Por estas razones sostiene este lingüista que los didactas de la gramática han de adoptar una postura ecléctica con respecto a las teorías que aplicar a la enseñanza:

"C'est là une position à présent largement majoritaire chez les didacticiens, et il faut s'en réjouir." (*Ibid.*, p. 26)

Además de esta heterogeneidad de saberes metalingüísticos, hay que tener en cuenta la multidisciplinariedad de lo que se denomina ciencia lingüística. En la actualidad esta disciplina incluye numerosas perspectivas científicas: lingüística "del discurso", psicolingüística, sociolingüística, lingüística aplicada..., hasta tal punto que se tiende cada vez más a hacer referencia a estos estudios con el nombre de "ciencias del lenguaje". Ante este panorama, el didacta se encuentra en una situación muy delicada ya que se enfrenta no solo a la multiplicidad de teorías que se dan a la vez en el campo de la lingüística, sino también a una diversidad interna en la lingüística misma. La diversidad de los modelos y de las concepciones del lenguaje es una circunstancia irreductible. Ninguna teoría lingüística es suficiente para responder a las necesidades del enseñante.

Como última heterogeneidad en el ámbito de la didáctica, señala Maingueneau la heterogeneidad de los objetivos de la enseñanza gramatical:

"L'objectif que s'assignent habituellement les professeurs de français est d'aider les élèves à "maîtriser" leur langue. Par ailleurs, un préjugé très répandu, mais dont la validité n'est guère démontrée, veut qu'une bonne maîtrise du métalangage grammatical soit une des conditions d'une bonne maîtrise de l'expression écrite ou orale. De manière plus large, on pense communément que la "grammaire" constitue une activité foncièrement homogène. La réalité n'est pas si rassurante: à notre sens, l'activité grammaticale à l'école semble tout à fait hétérogène, tant dans ses objectifs que dans les aptitudes cognitives et les problématiques linguistiques qu'elle mobilise. Une hétérogénéité renforcée, on vient de le voir, par celle des sciences du langage." (*Ibid.*, p. 26)

Distingue tres tipos de aprendizajes gramaticales: el aprendizaje de las normas lingüísticas; la actividad de producción de textos (orales o escritos); y la

actividad metalingüística, que presenta dos orientaciones: hacia la enseñanza de las lenguas segundas⁵⁶ y hacia las disciplinas que manejan lenguajes formales, como las matemáticas y la informática, o las disciplinas empíricas, como la física.

Como consecuencia de la heterogeneidad en estos diversos campos, Maingueneau aboga por la autonomía de la didáctica de la gramática, que ha de ser necesariamente ecléctica en sus planteamientos. En este sentido comenta que:

"en fonction de ses impératifs, la didactique convoque la linguistique, lui pose les questions qui l'intéressent; elle ne se contente pas de vulgariser des connaissances dont la pertinence pour l'enseignement n'aurait pas été établie d'une manière ou d'une autre." (*Ibid.*, p.29)

Y sostiene que los criterios de elección de los contenidos de enseñanza han de estar relacionados con la práctica didáctica y no con las teorías lingüísticas:

"Le problème qui se pose alors est celui des *critères* de choix dont doit disposer le didacticien: pour définir des objectifs, choisir entre plusieurs courants linguistiques, construire un métalangage adapté aux apprenants, etc. Ce n'est pas le linguiste qui pourra dire au didacticien s'il est préférable de s'appuyer sur des grammaires de type fonctionnel ou de type géométrique, ou si telle ou telle catégorie morphologique est intelligible pour un apprenant de tel ou tel âge... Ce n'est pas le linguiste qui peut dire si dans une phrase comme *Paul espère partir* on doit enseigner que l'infinitif *partir* est une phrase à sujet sous-entendu dont l'antécédent est *Paul* ou si cet infinitif est à considérer comme une simple catégorie nominale. Quand un linguiste se pose ce type de question, il le fait dans un cadre et avec des critères d'un tout autre ordre que ceux dont a besoin l'enseignant." (*Ibid.*, p.30)

Finaliza el autor estas reflexiones comentando que la renovación en la enseñanza de la gramática debe proceder de la práctica didáctica y no de una simple vulgarización científica. Para salir del aplicacionismo, la didáctica de la gramática debe apoyarse sobre validaciones empíricas locales:

"La plupart du temps les auteurs de grammaires suivent les courants qui dominent en linguistique sans disposer des acquis expérimentaux qui leur permettraient de contraindre leur choix. Seules des expériences rigoureusement menées permettraient de décider s'il existe des stratégies d'apprentissage supérieures à d'autres pour tel objectif et tel type de public, si un élève qui manie bien l'expression écrite est nécessairement doué pour réfléchir sur les structures de la langue, si l'on doit développer sur tel ou tel point l'autoapprentissage et pour quel type

⁵⁶ "jusqu'à une date récente en France l'enseignement de la grammaire au secondaire était foncièrement comparatiste puisqu'il associait l'étude du français à celle des langues mortes." (*Ibid.*, p. 27)

d'apprenants, etc." (*Ibid.*, p.31)

Hasta que la didáctica no disponga de un mínimo de validaciones empíricas fundadas en experimentaciones rigurosas articuladas entre sí, no adquirirá autonomía, una *autonomía abierta* tanto a las disciplinas de referencia como a las prácticas pedagógicas.

2.3. Aplicación de los parámetros extraídos de los modelos que describen la adaptación didáctica de las teorías lingüísticas

A partir de los modelos que hemos comentado en el apartado 2.2, observaremos cómo se lleva a cabo, en el ámbito español, la *transposición didáctica* de los contenidos gramaticales, qué proceso de adaptación se sigue, y en qué eslabón de la cadena se quedan los libros de texto que analizaremos. Por otro lado, nos interesa estudiar en qué periodo histórico de la enseñanza secundaria se produce cada una de las fases del proceso de *transposición didáctica*.

Para llevar a cabo este estudio se tendrán en cuenta algunos de los conceptos que se han descrito en las páginas anteriores. El uso de estos conceptos nos permite guiar la investigación hacia aspectos pertinentes bien delimitados y al mismo tiempo poner orden en el desarrollo de nuestro estudio. De esta manera podemos llevar a cabo un análisis cualitativo y en algunos aspectos también cuantitativo.

A continuación establecemos la correspondencia de los parámetros descritos en el marco teórico expuesto con los diferentes elementos que relacionamos en este estudio.

2.3.1. *Nociones científicas. Las gramáticas generales y particulares de referencia*

El propósito de nuestra investigación, como ya hemos señalado, es analizar el traspaso a la enseñanza gramatical de las teorías lingüísticas que se han sucedido a lo largo de este siglo. La finalidad de este análisis es observar si la adopción de un nuevo paradigma lingüístico condiciona los planteamientos didácticos de un libro de texto, si la evolución en un campo afecta a otro. En definitiva, se trata de comprobar si hay relación entre la teoría lingüística y la práctica docente para el caso de la enseñanza de la gramática española en los estudios secundarios.

Para ello, hemos seleccionado algunos conceptos que ayuden a relacionar la concepción gramatical que se tiene en cada periodo con la didáctica. Esta selección la hemos extraído de las obras que describen el funcionamiento de la lengua. Estas obras son las gramáticas *generales*, que desarrollan una teoría a partir de la cual es posible describir cualquier lengua, y las gramáticas *particulares*, que realizan una descripción del funcionamiento de la gramática de una lengua concreta. Nociones científicas básicas en ambos tipos de gramática son el concepto de gramática del que se parte y los componentes que se consideran en la misma. Son nociones que contemplaremos en el análisis de la segunda parte de este trabajo. En relación con estos contenidos, se tendrán en cuenta los apartados en que se divide la gramática escolar: qué páginas se le dedica a la morfología, qué espacio a la sintaxis, etc.

Finalmente, consideramos dos nociones características de la ciencia gramatical: la noción morfológica de *irregularidad* y la noción sintáctica de *dependencia*. Los conceptos de *dependencia* e *irregularidad* son lo suficientemente amplios como para que abarquen las nociones nuevas que se crean en el ámbito teórico de la ciencia. En cada paradigma lingüístico estos conceptos se abordan, y se tratan de describir científicamente. Observaremos si las nuevas explicaciones científicas que aporta cada nuevo paradigma se tienen en cuenta en la enseñanza.

2.3.2. *Objetos pedagógicos. Los planes de estudio*

Para analizar cómo una *noción científica* se transforma en *objeto de enseñanza*, un paso previo es observar su inclusión en los programas oficiales. La comunidad educativa considera en un determinado momento que un concepto teórico es útil para la enseñanza y lo incorpora en sus planes de estudio. Por ello, tenemos en cuenta en este trabajo las disposiciones oficiales que regulan los contenidos que se han de enseñar en la etapa secundaria. En estos planes de estudio tendremos en cuenta qué contenidos se seleccionan, cuáles se rechazan por su caducidad o por su falta de pertinencia didáctica. Cómo es concebida la gramática por las instituciones oficiales revela la relación del sistema didáctico con el entorno, y con las *prácticas de referencia* (Bronckart y Schneuwly, 1991).

Según Novak (1977:134), una tarea inicial extremadamente difícil es la de identificar los conceptos de cualquier disciplina dada y organizarlos en un esquema jerárquico o relacional. Esta tarea exige un buen conocimiento de la disciplina y también una buena orientación por parte de expertos en el proceso de "desembalar" el conocimiento de una disciplina.

Los planes de estudio explicitan el *método* que se sigue en cada etapa, entendiendo *método* como la selección de los contenidos que se han de enseñar y su inscripción en los programas (Allen, 1974). Según la consideración de la enseñanza de la gramática, y de la educación en general (lo que se ha de enseñar), que se revela en los diferentes planes, hemos establecido unos periodos históricos.

Habrá que ver si algunos momentos de reforma de la enseñanza gramatical de la lengua en la enseñanza media coinciden con la aparición de un nuevo paradigma teórico.

2.3.3. Metodología aplicada: la adaptación didáctica

Otros parámetros que consideramos son las transformaciones sufridas por el objeto designado para la enseñanza en su puesta en marcha didáctica. Analizamos, pues, no solo el enfoque teórico (a partir de la disciplina científica de referencia), sino también el tratamiento didáctico que reciben los contenidos que se han de enseñar. Es decir, se plantea cómo enseñar los contenidos seleccionados, cómo se presentan en las lecciones, qué tipo de secuencia se sigue, qué ejemplos se aportan, qué tipo de actividades se propone. Nos preguntamos, en definitiva, acerca de cómo se enseña la gramática, a través de la repetición, a través de la memorización de reglas, por el contacto e impregnación de "buenos autores" o por una concienciación de las características de la lengua en uso.

Se trata de la *metodología* empleada, del *programa de instrucción* (cfr. Novak, 1977). La instrucción se desarrolla mediante la selección de actividades específicas y ejemplos a partir de los destinatarios de la enseñanza.

2.3.3.1. Consideración de factores pragmáticos: las teorías de aprendizaje

En relación con la metodología aplicada, consideramos los aspectos pragmáticos que intervienen en la confección de los materiales de enseñanza. Así, contemplamos otras de las disciplinas de referencia para la enseñanza: las teorías de aprendizaje. La concepción que se tiene de cómo aprenden los estudiantes influye en la forma de presentar los contenidos. Una vez que se ha confeccionado un currículo con los conceptos y habilidades que se van a enseñar, hay que encontrar el sistema más eficaz para presentarlo ante los discentes. Hay que decidir qué combinación de material escolar, clases, actividades de discusión, ejercicios, etc, se desea usar.

Dedicamos un apartado en el capítulo IV a las teorías de aprendizaje que se han formulado durante este siglo para observar su incidencia en los libros de texto de gramática. Según la concepción de aprendizaje que se sigue, se organizan las lecciones, se escogen los ejemplos y se elaboran las actividades. Así, por ejemplo, Novak (1977), quien propone seguir la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, concibe que una buena metodología es la que se ajusta

a la concepción pedagógica de esta teoría:

"A la hora de elegir actividades o ejemplos para la instrucción, deberíamos tener en cuenta hasta qué punto pueden lograrse los mejores resultados con vistas al desarrollo de uno o más conceptos significativos. Debemos rechazar algunos ejemplos, aunque funcionen bien con un grupo de alumnos, cuando encontremos otros que permitan un nivel mayor de diferenciación conceptual." (Novak, 1977, 1982:134)

La teoría de aprendizaje considerada condicional, en principio, la metodología seguida en los libros de texto.

2.3.3.2. Organización de las lecciones

En la ordenación de los contenidos de enseñanza los autores de los manuales pueden escoger entre presentarlos de forma inductiva o deductiva. Este es un aspecto que no suele disponerse desde los planes de estudio. En los programas oficiales sí que se organizaba todo el plan de un curso, la selección de los contenidos y su organización por lecciones. La secuencia que deben seguir las lecciones a veces viene marcada por las disposiciones oficiales. En otras ocasiones, es el autor quien decide. Veremos qué variaciones se dan en cuanto a este aspecto.

Observaremos, pues, el tipo de lecciones que se incluyen en las gramáticas pedagógicas de este siglo y sus implicaciones didácticas.

2.3.3.3. Muestras de lengua: textos y ejemplos

Un factor pragmático importante son las muestras de lengua que se ofrecen para la enseñanza. Habrá que observar en el tratamiento didáctico qué textos se utilizan para trabajar sobre los conceptos seleccionados. El tipo de texto y los ejemplos ofrecidos orientan acerca de la concepción que se tiene de la gramática: como un modelo normativo del uso de la lengua, como un modelo formalizado o como un sistema virtual en donde las diferentes realizaciones se ajustan a distintas situaciones de comunicación.

Se observará desde los ejemplos estereotipados (no reales), a la inclusión de la lengua viva (usos reales). También se tendrá en cuenta si los ejemplos son

coherentes con las definiciones de los conceptos gramaticales para los que sirven de ilustración.

A propósito de los ejemplos, señala González Nieto (1978:47) que "los libros de texto y los profesores no solemos demostrar demasiada inventiva e imaginación". Comenta también el valor de los ejemplos reales:

"Si no trabajamos sobre hechos reales de habla, actuamos como el profesor de cristalografía que sólo muestra a sus alumnos representaciones de sistemas y no verdaderos minerales cristalizados. Los mensajes reales, orales o escritos, nos acercan a la complejidad del habla y, aparte de su mayor amenidad, suscitarán cuestiones y problemas mucho más vivos." (*Ibid.*)

2.3.3.4. Ejercicios y actividades. El análisis gramatical

La instrucción gramatical debería contribuir indirectamente a la adquisición de una competencia creciente en el manejo de la lengua. Ha de proporcionar al estudiante cada vez más recursos gramaticales. Observaremos en los ejercicios que se encuentran en las gramáticas pedagógicas si se ejercitan realmente las habilidades requeridas para adquirir los contenidos seleccionados para la enseñanza.

Considera Stodolsky (1988) que un índice para ver si un determinado tema es destacado en un libro de texto es el número de ejercicios dedicados a este tema. Establece que a un tema al que se le da importancia en un libro de texto presenta al menos veinte ejercicios relacionados con el tema. Una cuestión teórica que recibe poco énfasis en los textos presenta menos de cinco ejercicios sobre la misma. Habrá que ver qué clases de actividades son las más frecuentes en los manuales.

Uno de los ejercicios destacados en la enseñanza de la gramática es el análisis gramatical. Según Lázaro Carreter (1953, ³1990:42) el análisis gramatical es un ejercicio que consiste en describir la naturaleza morfológica y la función sintáctica de las palabras en la frase. El objetivo del análisis gramatical es poner de manifiesto la estructura jerárquica de las formas gramaticales y llegar a las unidades mínimas (A. Boix et al. ²1988:9).

Gómez Torrego (1985) define el análisis en la descripción gramatical como

una segmentación en la que se parte del todo hasta llegar a sus partes cada vez más pequeñas. Tiene como finalidad mostrar las conexiones íntimas que contraen los distintos componentes de la oración y su agrupación en los diferentes estratos⁵⁷. Comenta este catedrático la virtud pedagógica del análisis sintáctico:

"Sólo cuando el alumno cae en la cuenta de que cualquier secuencia fónica de sentido completo no es la suma caprichosa de elementos gramaticales, sino una estructura compleja de componentes agrupados en otros de mayor extensión, que tienen un nombre (categorías) y desempeñan funciones, es cuando comienza a interesarse (y a veces con verdadero entusiasmo) por la mecánica del análisis sintáctico, pues empieza a comprender el porqué y el para qué de esta labor. La verdadera razón por la que los alumnos tienden a rechazar la labor de sintaxis y a verla como un campo demasiado árido reside, sin lugar a dudas, en la falta de esa visión global, estructurada y jerarquizada, de las oraciones. Los análisis dispersos y fragmentarios carecen, pues, de sentido." (Gómez Torrego, 1985:4)

González Nieto (1978:47-48) explica que tradicionalmente se vienen empleando dos tipos de ejercicios de análisis gramatical: uno que consiste en clasificar las partes de la oración y sus accidentes; y otro en el que hay que identificar las oraciones y sus funciones. Advierte el profesor González Nieto del peligro de caer en la rutina y el mecanicismo en el análisis gramatical:

"[...] en ellos muchas veces todo se reduce a una etiquetación más o menos afortunada que llega a convertirse en más importante que la misma operación analítica. De esta forma, cambiar de gramática parece reducirse a cambiar de etiquetas en lugar de unos métodos." (*Ibid.*, p. 48)

Se trata, por lo tanto, de no confundir una renovación metodológica con simples innovaciones de nomenclatura.

⁵⁷ A. Vera Luján en su libro *Fundamentos de análisis sintáctico* (1994) lleva a cabo un análisis de las unidades de todos los niveles lingüísticos. Describe estas unidades a partir de la consideración del núcleo y la periferia (los elementos periféricos).

2.4. Síntesis del capítulo

En resumen, en este segundo capítulo hemos delimitado el objeto de nuestro estudio y hemos descrito el marco teórico del que partimos para analizar dicho objeto. En cada apartado hemos definido cada uno de los puntos que consideramos en el análisis de las gramáticas pedagógicas. Nos basamos, para ello, en algunos modelos teóricos que describen el proceso que estudiamos: la transformación de las *nociones científicas* en *objetos de enseñanza*. En esta transformación intervienen no solo los dos elementos que se influyen mutuamente (teoría lingüística y gramática pedagógica), sino que también condicionan el proceso de *transposición didáctica* los fines pedagógicos que se persiguen con la enseñanza de la gramática, los presupuestos psicológicos de los que se parte, y factores de tipo pragmático y sociocultural. Todas estas cuestiones constituyen el marco en el que se desarrolla el análisis que llevamos a cabo en la segunda parte del presente trabajo.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

"Les racines épistémologiques de la linguistique ne s'enfoncent pas dans les profondeurs d'une pensée atemporelle et désincarnée; et rappeler que ses conditions d'apparition et de développement sont historiquement déterminées ferait aujourd'hui l'effet d'un truisme. Toute grammaire scolaire, à l'inverse, s'informe auprès de la réflexion théorique contemporaine, laissant percer, dans cet effort de réutilisation des "acquis" de la science, la marque de l'insatisfaction de ses utilisateurs."

A. Chervel (1977:8)

A partir del marco teórico establecido en el capítulo anterior, nuestro trabajo pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se ha llevado a cabo la *transposición didáctica* desde las gramáticas teóricas o científicas a las gramáticas escolares de lengua española, destinadas a la enseñanza secundaria, durante el siglo XX? Formulada de una forma más concreta, la cuestión sería: ¿cómo se ha producido la transformación de los contenidos lingüísticos teóricos (o *nociones científicas*) en *objetos de enseñanza*? La respuesta a esta pregunta nos permitirá establecer los rasgos que caracterizan la aplicación de las teorías lingüísticas del presente siglo a la enseñanza de la gramática española en los estudios secundarios.

3.1. Objetivos. Preguntas de investigación

El objetivo de investigación que perseguimos con la amplia pregunta anterior incluye una serie de cuestiones que se plantean en el momento de elaborar una *gramática pedagógica*:

1. ¿Desde qué marco teórico se parte para enseñar gramática? ¿Las gramáticas pedagógicas de lengua española trasladan los nuevos paradigmas teóricos de la época en la que se confeccionan o la transposición no es inmediata? ¿El tiempo que transcurre desde que el nuevo paradigma es aceptado por toda la comunidad lingüística y su *transposición didáctica* es el mismo para cada teoría o varía según la teoría lingüística considerada? En caso de que transcurriesen periodos de tiempo distintos, ¿a qué es debida la diferencia?

Por otro lado, ¿hay algunos paradigmas que hayan influido más que otros en la historia de la enseñanza de la gramática española del siglo XX?; si es así, ¿a qué podría ser debido?

2. ¿Hay diferencias en el tiempo transcurrido para su aplicación entre la transposición *didáctica* de una teoría lingüística y su transposición *particular* en la descripción de una lengua? ¿Hay dos niveles de transposición de la teoría a la práctica lingüística (el primer nivel traspasaría la teoría a la descripción de la lengua; el segundo nivel de transposición trasladaría la adaptación ya hecha de la teoría para la descripción de la lengua particular a la práctica didáctica) o un nivel único de transposición con diferentes ámbitos de aplicación que se interrelacionan entre sí?

3. Para definir y explicar los contenidos gramaticales, ¿qué referentes teóricos se tienen en cuenta en cada época: gramáticas *generales* o gramáticas *particulares* de la lengua española?

4. ¿Qué contenidos se seleccionan para elaborar el *programa estructural* de la gramática pedagógica?, ¿en qué orden se presentan para su tratamiento didáctico?, ¿cuál es la *progresión de enseñanza* (Besse, 1985:23)? En relación con los contenidos seleccionados, ¿cuáles son las nociones lingüísticas de cada paradigma gramatical que más repercusiones han tenido para la enseñanza?

5. ¿Qué teorías gramaticales han supuesto una mayor renovación en la didáctica de la gramática española?, ¿qué paradigmas han tenido mayores implicaciones pedagógicas o han ido ligados a cambios metodológicos sensibles?

6. ¿Cómo se tratan didácticamente los contenidos de enseñanza para adecuarlos al nivel intelectual de los estudiantes a los que va dirigida la gramática pedagógica? ¿Qué teoría de aprendizaje se sigue, si fuera el caso?

7. ¿Qué *metodología* se aplica en cada época y qué relación mantiene con la teoría lingüística adoptada?, ¿se puede establecer alguna correspondencia?

a) ¿cómo se organizan los contenidos (lecciones; unidades didácticas;...)?, ¿cómo se presentan los contenidos (de forma inductiva o deductiva)?

b) ¿qué muestras de lengua se emplean para ilustrar las nociones (textos completos o frases aisladas; textos de los propios alumnos) (textos reales o literarios), etc?, ¿qué grado de variación se introduce en las muestras?

c) ¿qué clases de actividades se proponen para practicar los conceptos de enseñanza?

¿cómo se considera la actividad del análisis gramatical?, ¿qué se entiende por análisis gramatical y qué método se sigue para ponerlo en práctica?

Este planteamiento tiene también como objetivo observar cómo se refleja la evolución de la ciencia gramatical en la enseñanza de la gramática española de este siglo.

3.2. Hipótesis de partida

Las hipótesis de las que partimos, a propósito de las cuestiones que hemos planteado y que pretende corroborar el análisis que llevamos a cabo en el capítulo VI, son las siguientes:

1. En primer lugar, consideramos que las nuevas teorías lingüísticas tardan en introducirse en la enseñanza de la gramática de la lengua española. Siguiendo a Kuhn (1962), los libros de texto dan el estado de teoría aceptada. Si no se refleja un avance o innovación científicos en un manual es porque aún no han sido respaldados por la comunidad de investigadores de esa ciencia.⁵⁸

2. Otra hipótesis de la que partimos es que casi al mismo tiempo que en las gramáticas descriptivas de la lengua española se aplican las nociones de una escuela lingüística determinada, se introducen también estas nociones en los manuales escolares. Las transposiciones *didáctica* y *particular* (vid. apartado 2.1.3.2) se producen prácticamente de forma simultánea.

La *transposición didáctica* revelaría de forma más evidente el estado de aceptación de una teoría lingüística en un momento determinado. Si los estudiosos de una lengua particular la consideran adecuada para la descripción de esta lengua es que su paradigma resulta convincente (Kuhn, 1962). Y esta consideración es más clara cuando se lleva a cabo una transposición *didáctica*: si se toma una determinada teoría lingüística como modelo de referencia para la enseñanza de una lengua se supone que el paradigma resulta útil, operativo, *práctico*.

3. En los casos en que los autores de una gramática *pedagógica* sean al mismo tiempo autores de una gramática *descriptiva* del español es predecible que el referente teórico que se tenga en cuenta en el manual escolar sea el propio estudio gramatical realizado desde un nivel superior y para un público distinto. Habrá que observar qué tipos de cambios se llevan a cabo en la *transposición didáctica* de la gramática particular.

⁵⁸ H. Capel (1983) en su análisis de la aplicación de las teorías sobre la geografía en los libros de texto del siglo XIX atribuye el retraso en la vulgarización al hipotético desconocimiento de los autores de los manuales o bien a circunstancias políticas. Los autores de los libros de geografía en esta época no son especialistas en la materia y, por otro lado, no se constituye hasta el siglo XX una comunidad de geógrafos que permita el consenso en el avance científico.

4. En cuanto a la selección de los contenidos de enseñanza y al *programa estructural*, partimos del hecho obvio de que son los planes de estudio, y no los referentes teóricos, los que establecen la progresión de enseñanza⁵⁹. De todos modos, en la aplicación de esos programas podrían observarse diferencias en cada época según la teoría lingüística que se aplique. Además, el espacio dedicado a cada una de las cuestiones que establece el programa oficial podría orientar sobre el marco teórico del que se parte. Por ello, en el análisis del capítulo VI consideraremos el número de páginas que se dedica a determinados contenidos gramaticales.

5. Por lo que respecta a las repercusiones didácticas de la aplicación de un determinado paradigma lingüístico a la enseñanza de la gramática, partimos de la hipótesis de que cuando se introduce una novedad científica esta introducción no conlleva necesariamente una innovación en el enfoque pedagógico. Una idea previa es que los cambios que se producen por la transposición de una determinada teoría lingüística a la didáctica de la gramática son cambios sobre todo conceptuales, y a veces solo "terminológicos", que no contribuyen directamente a una renovación didáctica⁶⁰.

En principio, las teorías lingüísticas deberían contribuir a hacer avanzar la didáctica de la gramática (cfr. Halliday, McIntosh y Stevens, 1964; Saporta, 1966; Lázaro Carreter, 1971-72; Besse y Porquier, 1984⁶¹; Tusón, 1985; entre otros). Desde esta perspectiva, el papel de la lingüística consiste en proporcionar buenas descripciones⁶². Una vez que la comunidad lingüística reconoce que el nuevo paradigma teórico explica mejor el funcionamiento de la lengua, esta

⁵⁹ Es este un rasgo muy característico en la elaboración de las gramáticas pedagógicas de lengua materna. Para el caso de los manuales de lengua extranjera, el programa estructural no está tan condicionado por disposiciones oficiales externas.

⁶⁰ Coincide en esta apreciación J. Tusón (1985:15): "Si bé als cicles inicial i mitjà d'EGB els canvis són palesos (potser més per la influència d'una pedagogia adient que no pas per l'adopció i assimilació de les noves teories lingüístiques), als altres nivells de l'ensenyament les coses són ben diferents".

⁶¹ "mieux nous connaissons et décrivons le fonctionnement des langues, mieux nous enseignerions." (H. Besse y R. Porquier, 1984, 1991:179)

⁶² De todos modos, hay que tener en cuenta que los objetivos que persigue la investigación lingüística, como es obvio, son distintos a los que guían la didáctica de la gramática (cfr. Maingueneau, 1995).

mejora debería permitir presentar más adecuadamente los contenidos gramaticales para su aprendizaje. A pesar de ello, partimos de la hipótesis de que no facilitan el cambio didáctico dos obstáculos ya destacados por otros autores⁶³: la inercia en la enseñanza de la gramática y la adaptación a veces poco reflexiva, sin demasiada conciencia de la nueva perspectiva que supone el enfoque teórico aplicado para describir los fenómenos gramaticales. Consideramos que ciertos reflejos de la marcha académica, de teoría lingüística y gramatical del español, terminan por llegar a la escuela, pero no hay demasiada conciencia en el traspaso.

6. En cuanto a las teorías de aprendizaje que subyacen a las actividades propuestas en los manuales de gramática, partimos de la idea de que las teorías de aprendizaje ejercen poca influencia en la elaboración de los ejercicios y actividades de enseñanza de las gramáticas pedagógicas. Como veremos, las teorías lingüísticas que se han ido sucediendo a lo largo de este siglo han reflexionado sobre la forma como se adquiere una lengua. Esto supone esbozar una teoría de la adquisición, del desarrollo de la competencia lingüística, que esté en consonancia con los fundamentos lingüísticos.

Para el caso de las gramáticas pedagógicas de lengua española, pocas veces la aplicación de un paradigma lingüístico ha ido acompañada del método que correspondería al modelo de aprendizaje subyacente a ese paradigma. Para sostener esta hipótesis nos basamos en la distinción que se establece entre *adquisición* de la lengua y *enseñanza/aprendizaje* de la gramática como conocimiento metalingüístico. Las descripciones sobre la adquisición de la lengua no tienen cabida, pues, en el proceso de enseñanza gramatical, ya que los mecanismos intelectuales que se activan en cada momento son distintos.

7. Sobre la *metodología* seguida en las gramáticas pedagógicas de lengua española, una hipótesis de partida sería la consideración de que en el tratamiento metodológico de los contenidos pedagógicos pesa mucho la tradición. Partimos de la idea previa de que prácticamente la mayoría de los manuales utilizan el mismo método de enseñanza: la forma de exposición de la teoría, el tipo de

⁶³ Cfr. Alarcos Llorach, 1981; González Nieto, 1981; Pleyán, 1985; Tusón, 1980; entre otros.

actividades, las muestras de lengua.

Consideramos que es la práctica escolar (cfr. Alonso y Henríquez Ureña, 1938-1939), más que las teorías de aprendizaje, el factor que determina el tratamiento didáctico de los contenidos de enseñanza. A partir del conocimiento práctico y personal de la forma como los estudiantes asimilan mejor los contenidos gramaticales, se proponen nuevos enfoques metodológicos, sustentados en la realidad didáctica, y no tanto en las teorías de aprendizaje. Este hecho podría deberse al mayor peso que se le ha concedido tradicionalmente a la formación lingüística de los docentes, frente a su formación psicolingüística.

Se podría aventurar, en este sentido, que se han producido pocos cambios a lo largo del siglo XX, que sean perceptibles en los manuales. Ello podría ser debido quizás a que los libros de texto de gramática se han concebido más como manuales de divulgación de una teoría o de descripción de la lengua, y no tanto como conjuntos pedagógicos⁶⁴.

En algunos periodos y en algunos casos particulares, los cambios en el planteamiento didáctico vendrían dados por la práctica directa en el aula y no motivados por una determinada concepción lingüística o psicológica. La realidad de los resultados obtenidos a partir del uso en clase de determinados manuales haría que se produjese la necesidad de cambiar el enfoque metodológico en las clases de lengua y gramática⁶⁵.

Las innovaciones en los métodos, pues, no serían el resultado de una confluencia razonada de los planteamientos de orden lingüístico y psicológico adoptados en el manual, sino resultado de la eficacia en el uso del manual y de

⁶⁴ Esta sería una de las grandes diferencias que en un principio podríamos destacar entre los manuales de lengua primera y los de lengua extranjera. Y especialmente en el nivel de enseñanza que estudiamos, la enseñanza secundaria, la concepción del manual como un compendio gramatical, y no como un instrumento de aprendizaje, es la que podría haber imperado en nuestra última tradición escolar. Estas consideraciones se matizarán a partir del análisis realizado en la segunda parte de este trabajo.

⁶⁵ Esta hipótesis se alejaría de la concepción que presenta los métodos de enseñanza muy ligados a una teoría lingüística determinada y a un modelo psicológico de adquisición. Desde este punto de vista es desde el que se analizan los métodos empleados para las segundas lenguas. En el caso de la didáctica de lenguas extranjeras se trata de adquirir una lengua que no se conoce, no de aprender gramática; de ahí la diferente incidencia pedagógica que las teorías sobre la adquisición del lenguaje han tenido para la enseñanza de la L1 y L2.

sus actividades en el aula⁶⁶.

Estas hipótesis generan la posibilidad de indagar, de pensar, acerca de la forma como se ha enseñado gramática en los estudios secundarios durante el siglo XX. Después del análisis que se propone en el capítulo VI habrá que comprobar si estas hipótesis se cumplen o si son hipótesis nulas (hipótesis que no se comprueban) y por lo tanto hay que formular hipótesis alternativas.

3.3. Metodología de la investigación

La metodología de investigación que se va a seguir para dar respuesta a las preguntas aquí formuladas es la siguiente:

1. En primer lugar, se establecen diferentes *periodos en la historia de la enseñanza gramatical* durante este siglo XX a partir de los planes de estudio que regulan la enseñanza secundaria⁶⁷. Este marco histórico nos permite seleccionar el conjunto de gramáticas pedagógicas más relevantes en cada una de las etapas.

2. A continuación, se realiza un *análisis de la transformación de las nociones científicas en objetos de enseñanza*. Este estudio supone observar las teorías lingüísticas de las que se extraen las nociones teóricas del saber gramatical que se seleccionan como objetos que se han de enseñar. Relacionamos gramáticas escolares con corrientes lingüísticas.

3. El siguiente paso consiste en contemplar los posibles *tratamientos didácticos* que puede recibir el *objeto pedagógico* para ser aprendido.

4. Y, finalmente, analizamos cómo se plasma en las gramáticas pedagógicas esta transformación, *qué momento del proceso de transposición*

⁶⁶ Hay que relativizar en este sentido la influencia que un manual ejerce en el aprendizaje. Compartimos plenamente las siguientes reflexiones de Besse (1985:15): "D'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres. Et il y a toujours plusieurs manières d'utiliser un même manuel, quelle que soit la précision des consignes. Car ses manières ou "lectures" pédagogiques du manuel ne dépendent pas de ce qui s'y trouve consigné".

⁶⁷ La enseñanza secundaria en España se ha caracterizado tradicionalmente por su institucionalización. Las leyes educativas han establecido planes de estudio que marcan los contenidos y métodos.

didáctica se concreta en el manual; en definitiva, si se llega al final de la transformación o se queda a medio camino.

Concretamos el estudio de estas cuestiones en los siguientes aspectos:

1. Establecemos *cinco periodos históricos*, a partir del análisis de los planes de estudio de este siglo XX, en los que *delimitamos las gramáticas pedagógicas que analizamos* (vid. apartado 5.3). Estas gramáticas son manuales representativos de la historia reciente de la enseñanza gramatical de la lengua española (vid. capítulo V)

2. El análisis de la transformación de las nociones teóricas en objetos de enseñanza, punto fundamental del estudio realizado, se centra en el examen de algunos aspectos relevantes en la didáctica de la gramática. Así, contemplamos los siguientes puntos (vid. capítulo VI):

- a) *definición del concepto de gramática* que se ofrece en los libros de texto seleccionados. Este aspecto nos proporciona el referente teórico del que parte el manual;
- b) *identificación de las partes que se establecen en la gramática*. Este punto nos permite observar qué contenidos gramaticales se seleccionan para la enseñanza.

3. El análisis del tratamiento didáctico que reciben las nociones teóricas lo concretamos en el estudio de dos conceptos del ámbito morfosintáctico:

- a) la noción de *irregularidad morfológica*;
- b) la noción de *dependencia sintáctica*.

Centrarnos en dos nociones específicas nos permite establecer una base de comparación entre las gramáticas pedagógicas que constituyen el objeto de nuestro estudio y afinar los resultados del análisis (vid. apartados 6.5 y 6.6)

4. El estudio de los puntos anteriores nos permitirá *valorar el tipo de transformación que experimentan las nociones analizadas en los libros escolares*. Las conclusiones que se extraigan proporcionarán el grado de adecuación didáctica de las gramáticas pedagógicas consideradas (vid. capítulo VII).

Para observar estas fases, en el capítulo IV se describen los principales referentes de las gramáticas pedagógicas: los que constituyen el punto de partida (las gramáticas teóricas) y los que intervienen en la transformación (las teorías de aprendizaje). Habrá que ver en cada periodo cómo se definen los dos conceptos que abordamos (dependencia e irregularidad) y qué terminología se utiliza para su descripción en las gramáticas teóricas de referencia. Esta observación permitirá contrastar la definición científica con su *adaptación didáctica*.

Para analizar la teoría de aprendizaje subyacente, se considerará la *progresión de enseñanza* (en qué momento de la gramática aparecen las nociones seleccionadas, qué espacio se dedica a estos conceptos), la forma de exposición, el tipo de ejemplos y actividades didácticas, fundamentalmente.

Estos son los pasos que seguiremos para obtener la información que nos permita dar respuesta a las hipótesis planteadas en este tercer capítulo. En el capítulo V desarrollamos el punto 1 que aquí hemos establecido (periodos históricos que nos permiten delimitar la muestra de gramáticas pedagógicas que analizamos). En el capítulo VI abordamos las otras tres cuestiones.

CAPÍTULO IV: PRINCIPALES REFERENTES DE LAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

"Enseigner/apprendre une langue, c'est enseigner/apprendre quelque chose de différent, en grande partie, de ce que les linguistes, les psychologues, les sociologues ont écrit sur elle."

H.Besse (1985:11)

Contemplamos en este capítulo los referentes teóricos y didácticos del objeto de nuestro estudio, las gramáticas pedagógicas. En este sentido es clarificadora la descripción que realizó hace años S. Saporta (1966:81) acerca de las fuentes de las que se nutre una gramática pedagógica:

" A central question in the application of linguistics to the teaching of foreign languages involves the conversion of a scientific grammar into a pedagogical grammar. What form the pedagogical grammar takes, whether drills or rules or some combination of the two, is presumably determined by some assumptions about the nature of learning in general, that is, by principles which are not primarily linguistic. On the other hand, the content of the grammar, that is, a specification of what it is that is to be learned, is narrowly linguistic."

Los aspectos que Sol Saporta considera que determinan la conversión de una gramática científica en una gramática pedagógica son los que vamos a contemplar en las siguientes páginas. Esta investigadora, que se centra en la enseñanza de lenguas extranjeras, considera que una gramática pedagógica está determinada por principios lingüísticos y no lingüísticos. Los aspectos no lingüísticos tendrían que ver con las teorías de aprendizaje que se asumen en la elaboración de la gramática escolar; los principios lingüísticos se refieren a la especificación de lo que ha de ser enseñado (*objet à enseigner*), ligado a las teorías y a las descripciones lingüísticas. En esta línea, establecemos de forma somera en este capítulo cuáles han sido los principales referentes teóricos y metodológicos que se han podido tener en cuenta durante este siglo en la elaboración de las gramáticas pedagógicas de lengua española para la enseñanza secundaria.

4.1. Referentes lingüísticos: las teorías gramaticales del siglo XX⁶⁸

Uno de los principales objetivos de la presente investigación, como hemos señalado, es considerar hasta qué punto las gramáticas escolares para la enseñanza secundaria de nuestra última tradición escolar recogen los avances que se han producido en la lingüística durante este siglo. Para considerar este reflejo, contemplamos de forma muy somera algunos aspectos concretos de los paradigmas lingüísticos que han estado vigentes en el siglo XX. Estos aspectos son los siguientes:

- concepción que se tiene de la gramática y de la enseñanza de la lengua;
- ligado con el aspecto anterior, criterio que se sigue para las definiciones y explicaciones gramaticales;
- estatuto lingüístico de los contenidos de enseñanza (en nuestro caso, en qué consiste la irregularidad morfológica o la dependencia sintáctica para cada paradigma gramatical); muestras de lengua con que se ilustran los conceptos.

La consideración de estos elementos permitirá más adelante contrastar su transformación pedagógica. Según Bernárdez (1994:8-9):

"[...] los lingüistas han visto la lengua de una determinada forma a lo largo de este siglo - para no remontarnos más allá- y esa visión se ha reflejado en la enseñanza de la lengua y de la gramática en las escuelas. No se trata solamente de que las diversas escuelas lingüísticas y gramaticales que se han ido sucediendo dejaran su huella en los libros de texto con términos abstrusos del estilo "plerematema", gráficos arbóreos o multitudes de paréntesis y corchetes etiquetados..."

Y es precisamente nuestro objetivo observar la huella que las teorías lingüísticas han dejado en los libros de texto más allá de los aspectos externos. Bernárdez afirma la existencia del traspaso de la visión científica de la lengua a

⁶⁸ En este apartado no se pretende realizar un resumen de la historia de la lingüística del siglo XX; solo nos interesa considerar algunos de los principios que caracterizan las principales corrientes lingüísticas, en la medida en que constituyen el referente teórico de las *nociones científicas* que en el análisis posterior abordaremos. Por ello, las consideraciones que se hacen de cada teoría son necesariamente parciales y poco matizadas.

las gramáticas escolares, pero no detalla esta adaptación. Pretendemos aquí dar más detalles.

Los investigadores que se han preocupado por la relación entre teoría lingüística y enseñanza de la lengua materna en nuestro país (Álvarez Méndez, 1987a, 1987b; Castellà, 1994; González Nieto, 1978, 1994a,b; Tusón, 1974, 1980, 1985; Bernárdez, 1994; entre otros) no dudan en señalar que se ha llevado a cabo una transposición escolar. El mismo Bernárdez (1994:13) comenta que "la enseñanza de la lengua materna ha estado tradicionalmente ligada a las posturas teóricas ("ideológicas") de la lingüística". De forma general los estudiosos critican la falta de reflexión en la aplicación de las teorías lingüísticas a la enseñanza de la lengua materna. Así, comenta Castellà a este respecto (1994:17-18):

"La lingüística ha sido, sin duda, una de las ciencias que ha experimentado avances más espectaculares en el siglo que pronto vamos a dejar. Esta eclosión científica nos ha deslumbrado y hemos trasladado a la enseñanza las modernas tendencias de la lingüística de forma prematura.[...]

Hemos confundido ciencia con educación. Hemos convertido los libros de texto, especialmente los de Secundaria, en pequeñas introducciones a la lingüística y a los estudios literarios."

En un línea parecida se manifiesta González Nieto (1994a:32):

"[...] el problema mayor con que se ha encontrado la pedagogía lingüística y literaria en nuestro país durante mucho tiempo ha sido su excesiva vinculación a unas 'teorías' formales"

Vemos, pues, que en estas opiniones se considera que la aplicación de las teorías lingüísticas en la enseñanza de la gramática ha tenido pocas repercusiones didácticas. Observaremos en nuestro análisis si esta hipótesis, que compartimos (vid. capítulo III), se confirma en el estudio concreto de los manuales escolares.

Consideramos que los avances en la comprensión del funcionamiento de la lengua se han de incorporar a la enseñanza para facilitar el aprendizaje de los mecanismos que regulan el sistema lingüístico (cfr. Roulet, 1971; Dirven, 1990). Para observar cómo se aplican las teorías analizamos a continuación cada una de

las cuestiones que hemos mencionado líneas más arriba⁶⁹.

Siguiendo a Mahmoudian (1976:416), para quien "Le but de la linguistique est de dégager la structure du langage", consideramos la noción de dependencia en las teorías lingüísticas con el fin de observar cómo describen las relaciones de jerarquía entre los elementos. Para la gramática generativo-transformacional clásica las reglas lingüísticas dependen de la estructura, se generan sobre estructuras, no sobre palabras aisladas. Por otro lado, las teorías lingüísticas proporcionan reglas que tratan de explicar los usos lingüísticos. La ciencia gramatical *regula* el uso de la lengua, somete a reglas los mecanismos que rigen el funcionamiento de la lengua. He aquí la justificación de la pertinencia de los dos conceptos que analizamos (dependencia e irregularidad).

A esta observación añadimos las valoraciones que algunos lingüistas y pedagogos han hecho sobre la validez didáctica de cada una de las teorías. Destacamos como trabajos ya clásicos las reflexiones de L. González Nieto (1978), J. Tusón (1980), S. Fernández (1983) o J.-P. Bronckart (1985b). En estas obras se lleva a cabo una revisión crítica de la gramática tradicional, estructural y generativo-transformacional como bases teóricas para la enseñanza de la lengua y de la gramática. Se comentan las fechas y los autores claves de cada uno de los enfoques lingüísticos, las principales aportaciones y los problemas que desde el punto de vista pedagógico han suscitado cada uno de ellos en su aplicación didáctica.

⁶⁹ Para una revisión de las aportaciones de las corrientes lingüísticas que se han sucedido a lo largo de este siglo remitimos a los trabajos de conjunto de Malmberg, 1959; Waterman, 1963; Kovacci, 1966; Robins, 1967:cap. 8; Lyons, 1968; Leroy, 1969; Arens, 1969; Mounin, 1972; Tusón, 1982; García Berrio et al., 1983:53-67; entre otros.

4.1.1. La concepción tradicional de la gramática. Criterios de descripción. Las nociones de irregularidad y dependencia desde esta perspectiva

Bajo la denominación genérica de gramática tradicional se incluyen las teorías gramaticales que proceden de la tradición: clásica, racionalista, histórica...⁷⁰. La gramática tradicional concibe la gramática, como sabemos, como "el arte de hablar y escribir bien". Su objetivo se centra en establecer una normativa que permita distinguir los usos lingüísticos considerados correctos de los incorrectos⁷¹. El criterio que se utiliza para las definiciones y descripciones gramaticales es fundamentalmente lógico-nocional, aunque destaca la heterogeneidad de los criterios que se siguen en la descripción (cfr. Roulet, 1972: 22-23). En este sentido, J. Tusón (1980:47-48) ha criticado:

"el rasgo típico de estas gramáticas no es precisamente su innegable nocionalismo, sino la absoluta heterogeneidad de los criterios de definición [...] las gramáticas tradicionales nunca se autojustifican. Si bien establecen -en general de modo somero- sus fines, jamás exponen los criterios de descripción; las bases en que se asientan las definiciones; el porqué del orden de exposición de los problemas. [...] las definiciones son un conglomerado constituido por datos nocionales, formales y funcionales"

S. Fernández (1983:17-19) coincide también en algunas de las críticas que destaca Tusón. Esta profesora de didáctica de la lengua enumera una serie de puntos débiles que cuestionan la validez de la aplicación didáctica de la gramática tradicional, y que podríamos resumir en los siguientes seis puntos:

1. Incoherencia entre los objetivos y la metodología seguida para conseguir estos objetivos. La gramática tradicional pretende enseñar a escribir y hablar correctamente pero esta finalidad está muy lejos de los contenidos que desarrolla: definición, etiquetaje de las partes de la oración y de sus posibles combinatorias.

El objetivo de enseñar a "hablar correctamente" queda fuera de los textos

⁷⁰ J.J. Gómez Asencio (1981:349) en las conclusiones del estudio que ha llevado a cabo sobre las gramáticas editadas entre 1771-1847 destaca: "La heterogeneidad de doctrinas sobre cuestiones gramaticales -opuesta a la opinión más extendida que pretende ver en la llamada "gramática tradicional" un bloque homogéneo de teorías- se impone por encima de cualquier otra consideración y obliga al estudioso a realizar multitud de apartados, matizaciones, comentarios, divisiones..."

⁷¹ De todos modos, hay que matizar este aspecto. En el mismo estudio de Gómez Asencio (1981:354-355) mencionado en la nota anterior, se comenta que no todas las gramáticas tradicionales de la primera mitad del siglo XIX, por ejemplo, son normativas: "con frecuencia la parte más extensa de los libros de gramática es mínimamente normativa y máximamente teórica y descriptiva".

escolares tradicionales, pues se centran en el estudio de la lengua escrita ignorando la lengua oral, o confundiendo sus códigos.

2. Criterio lógico-semántico para establecer las categorías gramaticales, sin tener en cuenta la forma o la función.

3. Dispersión de la explicación gramatical: el orden de presentación de los contenidos no se lleva a cabo a partir de las estructuras de la lengua, sino que cada categoría se presenta por separado.

4. Recibe más importancia la morfología que la sintaxis y hay descuido de la fonética.

5. Debido a su carácter normativo, entre los posibles usos funcionalmente equivalentes elige unos y rechaza los demás como incorrectos, ateniéndose a la autoridad del gramático, a la de la lengua escrita o a la de la clase alta. Por otro lado, se otorga una importancia excesiva a las faltas y a las excepciones.

6. El aprendizaje de la lengua se centra en asimilar una terminología, una definición y sus excepciones sin atender al descubrimiento de la estructura correspondiente.

En cuanto a las muestras de lengua que se aportan en las descripciones tradicionales, estas están constituidas por ejemplos literarios fundamentalmente; los puntos de referencia que sirven para establecer la "norma del buen decir" los constituyen el habla de la gente educada y los modelos literarios⁷². El criterio de autoridad es el que decide entre las construcciones legítimas e ilegítimas posibles en la lengua.

Con respecto a la noción de irregularidad morfológica, la gramática tradicional, como se ha dicho, concede una gran importancia a las excepciones, que no se suelen sistematizar, sino que se presentan como casos particulares, atomizados. En la gramática tradicional se sigue el criterio de la analogía. Se establecen paradigmas y se consideran las formas que no siguen los paradigmas como irregulares. Como explicación de la irregularidad en las gramáticas tradicionales del español se acude con frecuencia a la diacronía. La explicación

⁷² Estas críticas coinciden con las que Roulet (1972) ha realizado a propósito de manuales concretos de enseñanza tradicional de la gramática.

diacrónica explica las irregularidades; son las formas heredadas del latín las que no siguen el paradigma morfológico regular de las formas romances. Las excepciones a la regla, pues, se presentan como una herencia del latín.⁷³ Así resumen Alcina y Blecua (1975, ⁷1989:767-768) la concepción tradicional de irregularidad:

"La Gramática tradicional entendía por verbos irregulares los que se apartaban de alguna manera de los paradigmas fijados por las tres conjugaciones. La Gramática histórica mostró que tales irregularidades eran resultado de la evolución fonética de las palabras que cumplían estrictamente las leyes que rigen dicha evolución."

En cuanto a la dependencia sintáctica (complementación y subordinación), se sigue la pauta establecida por la gramática latina. Se realiza una descripción de los complementos a partir diferentes criterios: formales (según el tipo de enlace: preposiciones y tipos de conjunciones, clasificadas en coordinantes y subordinantes) y semánticos (relaciones lógicas y semánticas que se establecen). La gramática tradicional considera que los nexos gramaticales señalan el tipo de subordinación que se da en la oración.

Los investigadores indican que la gramática tradicional se ha aplicado en la enseñanza de forma mecánica, y poco crítica. La tradición escolar y la inercia han hecho que se haya seguido un enfoque tradicional en el estudio de la gramática durante buena parte de este siglo (hasta los años 60), y que aún queden huellas de este planteamiento en algunos manuales escolares.

De todos modos, algunos autores consideran el enfoque tradicional el más adecuado para la enseñanza elemental. Así, Marcos Marín (1972, ³1975), después de precisar las diversas concepciones que se tienen acerca de lo que es una gramática tradicional, argumenta por qué gran parte de sus aportaciones siguen siendo válidas:

⁷³ Algunos ejemplos de explicación diacrónica los encontramos en la última edición normativa de la *Gramática de la Lengua Española* de la Real Academia Española (1931); así, en la descripción de las irregularidades del verbo "ir" se expone: "En la Gramática histórica se explican las irregularidades de este verbo, formado de tres verbos latinos" (p.89); o para el caso del verbo "placer" se comenta: "toma las radicales *pleg* y *plug*, verbigracia, *plegue* o *plega* y *plugo* [nota (1): *De placeat* y *placuit*, por las leyes de permutación y metátesis, semejantes a las que se patentizan en *lago* de *lacus*; *lego*, de *laicus*; *sepa*, de *sapiat*, y *supo*, de *sapuit*]." (p.90)

"Para unos la gramática tradicional es una gramática intuitiva, acientífica, que confunde explicación, descripción y norma.

Otros creen que se trata de una gramática lógica, filosófica, que busca la correspondencia entre categorías de pensamiento y de expresión.

Para unos terceros sería una gramática que se aferra a los viejos métodos, que se define negativamente, por ser no-estructural.

Finalmente, un cuarto grupo comprende a los que creemos que la gramática tradicional atiende esencialmente a la lengua en sus relaciones con el pensamiento, no prescinde del significado en el análisis lingüístico, tiene en cuenta la normativa, busca sus ejemplos en la literatura y trata de mejorar la expresión oral y escrita de quien la estudia. Para quienes pensamos así, la gramática tradicional no es la gramática, pero es una parte de ella, un enfoque que se puede criticar por su falta de estructuración (no es taxonómica) y su falta de reglas de aplicación general entre la estructura lingüística subyacente en el pensamiento del que habla y la estructura superficial que se refleja en su expresión, en su actuación como hablante. Este enfoque, a pesar de ser criticable, permite un dominio de la expresión lingüística que coloca al niño en las mejores condiciones para el estudio de la gramática estructural y generativa, que habrá de iniciar más tarde y que sólo ha de emprenderse a fondo en la Universidad." (Marcos Marín, ³1975:XXI-XXII)

En el "Informe sobre la enseñanza y la investigación de la gramática española" (1987:8), coordinado por I. Bosque, se comenta que "Es aconsejable que la gramática que se enseñe en el bachillerato no esté orientada hacia una tendencia teórica, sino asentada en principios tradicionales y normativos." En este sentido, el mismo Ignacio Bosque (1994, ²1995:9) ha comentado en un trabajo reciente:

"No siempre se ha utilizado entre nosotros la gramática tradicional en toda su capacidad, es decir, como un conjunto de recursos que -convenientemente aprovechados- permiten un primer acercamiento a la gramática que puede tener consecuencias didácticas nada desdeñables."

4.1.2. La concepción estructuralista de la gramática. Criterios de descripción. Las nociones de irregularidad y dependencia desde esta perspectiva teórica

Desde el estructuralismo, se concibe la gramática como la descripción del sistema lingüístico⁷⁴, descripción que consiste en clasificar, segmentar y relacionar las unidades morfosintácticas. La lengua consiste en un conjunto estructurado de signos que mantienen entre sí relaciones que les dan sentido. Las unidades, pues, no se definen aisladamente sino en relación a la estructura de la que forman parte. Según la escuela estructuralista desde la que se realice la descripción, el criterio seguido es distinto. Así, la escuela de Praga propone un criterio funcional para definir las unidades lingüísticas. La función conforma la organización del sistema lingüístico. Desde la glosemática, se opta por seguir un criterio exclusivamente formal en la descripción gramatical (entendiendo *forma* en el sentido del conjunto de relaciones que mantienen las unidades con las demás del sistema). El conjunto de características formales de las unidades se reducen a relaciones de *dependencia*⁷⁵.

Por último, el análisis distribucional de la lingüística estructural americana propone un método que nace de la constatación empírica de que las palabras se encuentran regularmente en determinada posición. Se entiende por *distribución* el conjunto de contextos en los que puede aparecer una unidad, o una clase de unidades. El contexto y la prueba de la conmutación son los criterios seguidos para definir las unidades lingüísticas desde el distribucionalismo.

Para la descripción estructural de la lengua entendida como sistema de signos, las irregularidades se incriben dentro del ámbito de los inventarios de alomorfos de un morfema o como casos de supletivismo. Se parte de la noción

⁷⁴ Como la define E. Alarcos Llorach (1951, ²1984:15), la "gramática estructural" en su sentido estricto es la "disciplina sincrónica que trata de explicar el funcionamiento y la estructura de los sistemas lingüísticos".

⁷⁵ Hjelmslev distingue tres tipos de dependencias, que Alarcos resume en su *Gramática estructural* (1951, ²1984:29): "Las líneas de conexión o dependencias son de diferente especie, según la posición mutua de los términos entre que se establecen. Si son dependencias mutuas, en las cuales cada término presupone el otro y viceversa, las llamaremos *interdependencias*. Si son dependencias unilaterales, en las cuales un término presupone al otro, pero no al contrario, se trata de *determinaciones*. Si la dependencia entre los términos es más libre, de suerte que tienen cierta conexión, pero no se suponen mutuamente ni unilateralmente, serán *constelaciones*."

de morfema⁷⁶ y alomorfo⁷⁷. Las variantes, las alternancias morfológicas explican las diferencias formales en determinados casos, que no constituyen irregularidades desde esta perspectiva, sino alternancias morfofonológicas. Se intenta contextualizar las formas alternantes para evitar cualquier explicación histórica. De este modo, se establecen los contextos de alternancia a partir de los cuales es posible formular reglas sincrónicas, contextuales. En ocasiones no se pueden establecer unos contextos fijos, y la distribución contextual falla, entonces hay que buscar reglas que puedan predecir los cambios no descritos. Hockett (1958) considera la regularidad como una cuestión de grado: cuantos más casos se encuentren de un determinado fenómeno más regular es dicho fenómeno. En este sentido, establece alternancias más regulares que otras, desde alternancias supletivas (irregularidad aislada) a alternancias regulares en un alto grado.

Por lo que respecta a la noción de dependencia, esta es, como hemos apuntado líneas más arriba, una de las nociones claves en la teoría estructuralista. Una serie de conceptos acuñados desde el estructuralismo describen las relaciones que se establecen entre las unidades que constituyen las estructuras de la lengua. Destacamos algunos de ellos por su gran repercusión en el ámbito hispánico y en su aplicación a la enseñanza de la gramática española: desde la noción de *sintagma*, al concepto de *rango* acuñado por Jespersen, o las *dependencias* de Hjelmslev. La noción de *sintagma*, concepto establecido por Saussure, ha sido definida por su discípulo Ch. Bally como "el producto de una relación de interdependencia gramatical establecida entre dos signos léxicos que pertenecen a dos categorías que se complementan entre sí. En este sentido se puede decir que todo sintagma es binario."⁷⁸ Para Hjelmslev el sintagma es una "unidad compuesta por constituyentes y exponentes"⁷⁹.

⁷⁶ En el análisis en constituyentes el morfema es la unidad significativa mínima. Algunos lingüistas, como A. Martinet, llaman monema a lo que la lingüística distribucional considera como morfema.

⁷⁷ Ya en Saussure se habla de alternancia morfológica, pero son los estructuralistas norteamericanos (Hockett, 1958; J.W. Harris, 1969) quienes adoptan el término "alomorfo" para designar la variante combinatoria de un morfema.

⁷⁸ Cfr. F. Lázaro Carreter (1953, 1990:374).

⁷⁹ Lázaro, *Ibid.*, p. 376.

Jespersen (1914) ha establecido la teoría de los rangos, que supone considerar diferentes rangos de palabras, según sus mutuas relaciones como definidas o definidoras. Así distingue entre palabras de rango *primario* (sustantivos), palabras de rango *secundario* (adjetivos y verbos) y de rango *terciario* (adverbios). Jespersen ha llamado a veces *principales*, *adjuntos* y *subjuntos* a los términos de rango primario, secundario y terciario, respectivamente.

En su glosemática, el lingüista danés Hjelmslev ha descrito las conexiones que ligan los elementos de un texto en términos de *dependencias*. Las conexiones pueden ser *interdependencias* (elementos que dependen mutuamente el uno del otro), *determinaciones* (un elemento depende de otro pero no al revés, es una dependencia en una sola dirección) y *constelaciones* (un elemento necesita de otro a veces pero puede funcionar sin el otro y viceversa).⁸⁰

En la descripción estructuralista de la lengua se parte de un corpus establecido desde la producción lingüística para fragmentar y analizar asociaciones y relaciones. Estas muestras son limitadas, una crítica metodológica que se le ha hecho a menudo.

Tusón (1980:96) ha destacado las ventajas de la aplicación del enfoque de la escuela estructuralista americana a la didáctica de la gramática:

" [...] el estructuralismo distribucionalista es una alternativa ventajosa a la hora de enseñar gramática y de practicar el análisis sintáctico. [...] es ilusorio pretender que los alumnos sepan distinguir los *nombres* de los *adjetivos* basándose en que los primeros designan "sustancias" y los segundos "accidentes" o "cualidades" (o bien "conceptos independientes" y "conceptos dependientes", respectivamente). Por el contrario, será fácil decidir que tal elemento es *nombre* si se sitúa en un determinado contexto y puede ser sustituido por otro elemento de una clase a ser posible cerrada (un *pronombre*, pongamos por caso). Lo mismo cabe decir de las subcategorías gramaticales. [...] Será mucho más claro en la práctica docente (y gramaticalmente más correcto) asociar el género del nombre con las variaciones morfológicas de los determinantes y adjetivos, constituyentes, junto con el nombre, de un sintagma nominal. El método distribucional permite, pues, la verificación (cosa que se hace muy difícil con el análisis atomista propiciado por la gramática tradicional)".

⁸⁰ Hjelmslev entiende por *función* las relaciones de dependencia que se dan entre los elementos lingüísticos, entre ellos o con unidades superiores, ya sea dentro del plano de la lengua o paradigmático, o en el del habla o sintagmático, empleando los dos términos *lengua* y *habla* en un sentido análogo al de Saussure.

S. Fernández (1983) resume las principales aportaciones de la lingüística estructural en su conjunto a la enseñanza de la gramática en los siguientes puntos:

1. Describe la lengua en uso de una comunidad, en un tiempo determinado, e incluye el estudio de la lengua oral, en los diferentes niveles y registros de lengua.

2. Las definiciones son precisas y verificables, ya que se fundan en criterios formales, funcionales y distribucionales.

3. Se ofrece una visión coherente del sistema de la lengua: presenta las unidades lingüísticas no aisladas, sino integradas en construcciones en donde se van desgajando los constituyentes de cada una, hasta llegar a los constituyentes mínimos.

Pero también se dan problemas en la aplicación didáctica de la gramática estructural. Fernández (1983:22-23) destaca los siguientes, que coinciden con los aspectos que critican otros investigadores (Tusón, 1980) y que resumimos a continuación en cinco objeciones:

1. Rechaza en un primer momento el estudio del significado, por considerarlo inasible en un análisis científico. Excluye elementos extralingüísticos que condicionan la forma y sentido del mensaje: aspectos contextuales del emisor, receptor, situación y elementos psicosociales. Se preocupa por analizar la lengua en sí misma.

2. Parte de un corpus limitado. Las gramáticas estructurales no ofrecen información suficiente para permitir al alumno construir nuevas frases, especialmente frases complejas.

3. Se basa en la estructura de superficie de las frases, lo que es insuficiente para dar cuenta de hechos gramaticales importantes como la ambigüedad de los enunciados.

4. Se descuida el aspecto creativo de la lengua, descuido especialmente patente en las aplicaciones del distribucionalismo a la didáctica de las lenguas.

5. En muchos casos, la renovación estructural de los manuales escolares y de las aulas de gramática se ha limitado a un cambio de terminología y a un uso confuso de esta. En otros casos se ha introducido, casi dogmáticamente, niveles

de análisis demasiado complejos sobre aspectos problemáticos de escuelas, tarea propia del teórico de la lengua.

Sobre este último punto también se ha pronunciado González Nieto (1978:24), quien ha criticado la "invasión estructural que padece la enseñanza" (en las fechas en que publica su trabajo, en la década de los 70):

"en cuanto que muchos libros de texto que usamos en nuestras clases ofrecen como verdades definitivas, casi como dogmas, concepciones estructurales que deberían ser consideradas como muy provisionales, especialmente a efectos pedagógicos"

Comprobaremos estos comentarios en el capítulo dedicado a analizar los contenidos y los métodos recogidos en una muestra representativa de gramáticas pedagógicas de nuestra última tradición escolar.

En Argentina se ha reflexionado con atención sobre la aplicación de la gramática estructural en la escuela primaria y secundaria (cfr. Manacorda de Rosetti, 1961, 1965). Existe una consolidada escuela estructuralista argentina, que ha aplicado la concepción gramatical y las nociones estructuralistas a la descripción de la lengua española. Ana M^a Barrenechea, por ejemplo, una de sus más insignes representantes, sigue la escuela distribucional de Bloomfield. Por otro lado, el concepto de dependencia, descrito desde el enfoque estructuralista, destaca en esta escuela argentina. Estos aspectos son los que recoge el siguiente comentario de Mirande, Marchia y Mac:

"Creemos que se puede hablar de una escuela estructuralista argentina que día a día, más práctica que especulativa, redefine los enfoques de la gramática tradicional y la enriquece.

En este sentido es ponderable el fino ordenamiento del sistema de modificadores del predicado verbal, elaborado por Barrenechea en este trabajo. Sobre las pautas de dos operaciones: sustitución y transformación, logra un cuadro claro y exhaustivo en el que los modificadores son considerados por sus valencias y por su capacidad de responder a las operaciones mencionadas.

A través de esta sistematización se pone de manifiesto cómo en una lengua los elementos se relacionan, se oponen y se exigen mutuamente, creando "una red de dependencias internas" que es la que determina la estructura lingüística. Este planteo ha sido adoptado en su casi totalidad por el movimiento estructuralista argentino."⁸¹

⁸¹ Reproducimos la cita incluida en el libro de Manacorda de Rosetti y Gregorio de Mac (1992:134).

En el apartado 4.2 veremos si puede hablarse de una escuela estructuralista española, en los términos en los que se considera la argentina.

4.1.3. La concepción generativo-transformacional de la gramática. Criterios de descripción. Las nociones de irregularidad y dependencia desde esta perspectiva teórica

Desde el generativismo la gramática se concibe como un modelo abstracto de la competencia lingüística de un hablante oyente ideal. La tarea primordial de la gramática se orientará hacia el conocimiento de los mecanismos que permiten el uso creativo del lenguaje. Su objetivo consiste en explicar cómo se generan las oraciones de una lengua.

El generativismo plantea una novedad hasta el momento no contemplada: los hablantes de una lengua son capaces de producir frases nunca antes emitidas y, por lo tanto, no almacenadas en la memoria, y el objetivo de la gramática es explicar cuáles son los mecanismos que permiten la creatividad en el hablante. La gramática se concibe como un modelo explícito que describa las características de la gramática implícita que los hablantes ya poseen. Sigue un método mentalista: explica la actuación de la mente humana para construir la gramática. En fin, una gramática generativa se formula como un conjunto de reglas (de diversos niveles) que permite enumerar las frases posibles de una lengua y excluye las no posibles.

El criterio seguido en la definición y descripción de las unidades gramaticales es un criterio hipotético-deductivo, a partir de la observación de los datos se formulan reglas hipotéticas que expliquen las frases posibles de la lengua y se contrastan estas formulaciones con nuevos datos, que pueden llevar a una revisión de la teoría. Es un enfoque muy formalizado, que opera con estructuras abstractas, ya que se busca caracterizar la competencia lingüística, lo cual supone trabajar en un nivel de descripción nuevo y más abstracto. Esta perspectiva mentalista ha llevado a Chomsky (1957, ¹⁰1990:8) a afirmar que "la teoría de la gramática generativa pertenece al campo general de la psicología cognoscitiva, como una de sus sub-ramas".

Nociones fundamentales de esta teoría gramatical son las nociones de

reglas y de transformación. Construir la gramática de una lengua determinada equivale a formular, de una manera explícita, las reglas particulares de un *sistema de rescritura* que engendra esta lengua, considerada como lengua formal. En la teoría estándar la gramática está formada por tres componentes: sintaxis, semántica y fonología. La introducción del componente semántico constituye una novedad en la explicación gramatical, que el estructuralismo había evitado de forma explícita. Aunque se han ido adoptando distintos modelos a lo largo de la gramática generativa, la consideración de la semántica en la descripción de la gramática de la lengua ha tenido significativas repercusiones en la teoría gramatical de la lengua española (cfr. Sánchez de Zavala, 1974-1976; Lázaro Carreter, 1974).

Son las *reglas de rescritura* las que establecen las relaciones de dependencia que existen entre las diferentes secuencias categoriales. Estas reglas son operaciones que permiten desarrollar un símbolo categorial en una secuencia de símbolos. Constituyen fórmulas que explican la generación de las *estructuras profundas* de la lengua.

La noción de *transformación* permite trabajar sobre estructuras abstractas. Las transformaciones convierten las *estructuras profundas* en *estructuras de superficie*, que están prestas a recibir una interpretación fonológica.

Por su parte las *reglas fonológicas* relacionan el nivel de representación fonológica con el de representación fonética. En la gramática generativa en la versión estándar la morfología flexiva se explica a partir del componente fonológico, conforme al principio del ciclo transformacional, que convierte las estructuras de superficie en representaciones fonéticas. Estas reglas fonológicas explican las irregularidades morfológicas a partir de la noción de alternancia. Se consideran unas formas subyacentes del morfema (la forma básica abstracta) a las cuales se aplican reglas fonológicas que explicitan las alternancias fonéticas de un único morfema. Las alternancias están sometidas a reglas que establecen los contextos de cambio. H. Contreras y C. Lleó (1982:135-136) resumen en pocas líneas cómo se concibe la noción de irregularidad desde la gramática generativa:

"Es fácil probar que las alternancias de algunos morfemas, es decir, las distintas formas fonéticas que adoptan, no son arbitrarias, sino que responden precisamente a la diversidad de entornos fonéticos en que aparecen [...]. En una gran cantidad de morfemas las diferencias de su realización fonética responden a la operación de ciertas reglas fonéticas. Por ello se pueden formular reglas de manera óptima haciendo derivar las diversas formas fonéticas a partir de una representación fonológica única, no coincidente con la multiplicidad de representaciones fonéticas."

Lo que para la gramática tradicional constituye una excepción, una irregularidad, desde el generativismo se analiza como una *regla fonológica ad hoc*.

Las muestras de lengua presentan la infinidad de posibilidades que ofrece el mecanismo generativo que constituye la gramática descrita. Se parte de las reglas que operan en el modelo teórico de la competencia gramatical, que se aplican con posterioridad para afianzar o falsar la teoría.

Las ventajas didácticas que resalta S. Fernández (1983:23-25) del enfoque generativo-transformacional son las que resumimos en los siguientes puntos:

1. Supera el estado taxonómico de descripción y clasificación de los elementos lingüísticos -tarea de la gramática tradicional y estructural- para dar un nuevo paso hacia la formulación de hipótesis y modelos teóricos, lo que abre nuevos horizontes en la ciencia.

2. El generativismo se pregunta por el proceso mismo de la enunciación lingüística. El hecho esencial sobre el que se centra N. Chomsky es el aspecto creativo del lenguaje: toda persona, un niño, es capaz de entender y producir un número ilimitado de frases que no ha oído ni aprendido anteriormente; esto quiere decir que todo hablante de una lengua posee ciertas aptitudes especiales o gramática implícita de su lengua -competencia lingüística- que le permite formar un número ilimitado de frases a partir de un número restringido de reglas. Este punto de vista se opone a un aprendizaje de la lengua considerado como repetición de enunciados diversos.

La gramática generativa se ocupará de explicitar la competencia lingüística, la creatividad del hablante, formulando primero las reglas generativas y después las reglas transformacionales o procesos por los cuales a partir de las primeras se llegue a los múltiples enunciados concretos. Así, se pretende abarcar no solo un número limitado de oraciones realizadas -como el estructuralismo- sino

todas las posibles realizaciones gramaticales de la lengua.

3. Como teoría científica, el generativismo ofrece una concepción del funcionamiento de la lengua más completo y unificador que los otros modelos gramaticales (integra la sintaxis, la semántica, la fonología y la fonética). Prevé, además, un modelo de análisis de la "actuación" que tenga en cuenta el punto de vista del emisor y del receptor. Se preocupa, finalmente, por los mecanismos de la adquisición del lenguaje, aspecto este que ha dado nuevo impulso a las investigaciones en adquisición de lenguas extranjeras y en psicolingüística.

4. No parte de cero; recoge todas las aportaciones válidas tanto de la gramática estructural como de la tradicional.

5. Al analizar la estructura profunda de la lengua, pone en evidencia regularidades subyacentes que permiten una mayor generalización de las reglas. Esto facilita la comprensión del sistema de la lengua, frente a las listas de estructuras y excepciones de los planteamientos anteriores.

6. Permite aplicar el modelo teórico a la estilística. Se puede utilizar el mismo aparato de análisis de la lengua para describir el sistema de reglas de un autor o un género y precisar así la desviación en relación al estilo estándar.

Muchas son las ventajas que ofrece el enfoque generativo del estudio gramatical de la lengua, pero S. Fernández (1983:25-26) destaca también algunos problemas en su aplicación didáctica:

1. Las descripciones generativas de las principales lenguas son todavía raras, parciales y frecuentemente apoyadas en versiones diferentes de la teoría. Esto hace difícil su aplicación⁸². No hay consenso entre los teóricos. En la teoría estándar, la sintaxis es el elemento generativo de la lengua y la semántica el interpretativo. En la teoría de la semántica generativa, la semántica es, por el contrario, el elemento generativo. En general, las aplicaciones didácticas se apoyan sobre todo en la teoría estándar.

2. La progresiva complicación y abstracción del aparato formal de la

⁸² Vemos que S. Fernández considera que para que la aplicación didáctica de una teoría lingüística sea adecuada primero ha de adoptarse el paradigma teórico en la descripción de la lengua particular para luego traspasar esta descripción teórica a la enseñanza. En primer lugar debería darse una *transposición particular* de la teoría lingüística. Así, se facilitaría la adaptación pedagógica.

gramática generativo-transformacional hace cada vez más difícil su utilidad para el alumno que reflexiona sobre su lengua materna.

3. Como en la gramática estructural, las aplicaciones de la gramática generativa en la escuela se han limitado casi siempre a un formalismo vacío y a una representación demasiado esquemática y simplista de los hechos. No se han tenido en cuenta, por lo general, los aspectos claves de la lingüística generativa, como la concepción global del sistema, el aspecto creador del lenguaje, la competencia del hablante, etc. y se han detenido en el uso de nuevas fórmulas o reglas abstractas lejanas al mismo lenguaje.

4. Limita su nivel de estudio a la oración y no proporciona información sobre otras unidades mayores.

Otros estudiosos han puesto en entredicho también la aplicación de la teoría generativista a la didáctica de la gramática. Así, Tusón (1980:122) manifiesta que un problema que se plantea en los libros de texto que explican gramática generativa para alumnos entre 10 y 15 años es el siguiente:

"Unas veces se hace partiendo de unas formulaciones que Chomsky ya ha superado; otras veces se presenta como nuevo dogma algo que los teóricos ofrecen como tentativa problemática y, desde luego, superable; y siempre, en fin, se propone un tipo de análisis que ni Chomsky, ni sus seguidores, pensaron como método de análisis sintáctico para la escuela."

En este sentido, señala el lingüista catalán que la divulgación de los postulados de la teoría generativista debe reservarse para los niveles universitarios, no para la enseñanza primaria o secundaria:

"[...] en determinados niveles de la enseñanza, el aparato descriptivo que ofrece la gramática generativa puede resultar desorbitante e incluso inasequible para el alumno: no siempre es sencillo establecer cuál es la estructura profunda de un frase y describirla aplicando las reglas de rescritura, las de subcategorización estricta, las de subcategorización contextual y las de inserción léxica; establecer las transformaciones pertinentes; etc. Por otro lado, se requiere un cierto grado de abstracción para proceder desde el símbolo de la frase (F) hasta llegar a los morfemas. [...] es más que discutible que un método que se está gestando se haya de convertir en el método para una enseñanza de tipo elemental; más bien es un método que debe presentarse, discutirse y tratar de elaborarse concienzudamente en los niveles universitarios y postuniversitarios. Y, acaso, debe aspirarse a que una versión suficientemente sólida y probada pueda ser sometida a adaptaciones pedagógicas. Lo que no parece conveniente hacer es divulgar a nivel elemental lo que está en estadio de ebullición y sufre notables replanteamientos en cada lustro. Las divergencias entre los textos escolares que hoy pretenden basarse en la gramática generativa es una muestra elocuente de lo que conviene no

hacer: son muy peligrosas las improvisaciones pedagógicas en las que se quiere divulgar y generalizar lo que está en trance de elaboración. En estos textos resulta que unas veces los planteamientos son inaccesibles para los alumnos; otras veces aparecen errores notables y fuertes distorsiones del método; finalmente, es habitual que allí convivan forzadas la gramática generativa y las presentaciones gramaticales del más absoluto tradicionalismo (cuando la gramática generativa todavía no se ha pronunciado sobre un tema y el autor de la obra escolar ha querido llenar precipitadamente una laguna provisional." (*Ibid.*, pp. 97-98)

"[...] no es ocioso preguntarse si ciertas divulgaciones escolares estarán o no jugando más el papel de la confusión que el de la claridad. [...] resulta que los alumnos de ciertos niveles (incluso de niveles que abarcan los 12-15 años) han de realizar los análisis utilizando los diagramas arbóreos que son habituales en las obras de gramática generativa. Y es forzoso preguntarse si se les propone que realicen estos análisis tras haberles transmitido este conjunto de conocimientos sobre la gramática generativa... o bien si los hacen de un modo mecánico como si de un dibujo se tratase." (*Ibid.*, p. 142)

"[...] ¿serán útiles los métodos de la gramática generativa y las representaciones arbóreas? Evidentemente que sí, en niveles universitarios y de investigación; pero la duda se impone cuando este tipo de análisis se plantea en niveles escolares que se sitúan en torno a los catorce años [...] es absurdo pretender que la tarea de reflexión que supone analizar una frase se practique desde la ignorancia de lo que son los fundamentos teóricos de la gramática generativa y con el desconocimiento de las reglas [...] y de las operaciones transformacionales que nos llevan a la estructura superficial de una frase. Sin todo este transfondo (y presumiblemente los análisis se realizan sin él), los estudiantes harán sus análisis como quien realiza un "dibujo" cuyo sentido será el dibujo en sí mismo... y el eventual beneplácito del profesor" (*Ibid.*, pp. 160-161)

En las mismas críticas coincide González Nieto (1978:42)⁸³. Insiste este autor en que solo se deben aceptar para la enseñanza las aportaciones teóricas más extendidas y consolidadas.

S. Saporta (1966) en los inicios optimistas de la aplicación didáctica de la gramática generativa defiende su traspaso a la enseñanza. Así afirma que el conocimiento de la gramática transformacional permite a los autores de manuales la exposición más adecuada de los temas que tienen que presentar. Argumenta que, dado que la gramática transformacional permite la "mejor" descripción posible, desde una perspectiva lingüística, entonces, por definición, debe proporcionar la mejor base posible para la enseñanza de la lengua. No hace falta tener en cuenta otras posibilidades ya que no tiene sentido afirmar que formulaciones menos adecuadas pueden aplicarse con éxito, cuando otras más

⁸³ "el método generativo no pretende analizar, describir unas relaciones desde el habla, sino que opera con unos *modelos* sintácticos expresados por unas *reglas de rescritura* que permiten generar unas oraciones de la *base*. Otras *reglas transformacionales*, partiendo de esa base, dan lugar a los innumerables tipos de oraciones realmente oídas. Uno de los problemas que crearía la utilización del método generativo en clase está en la delimitación de la base y en la aplicación de las transformaciones, pues ésta es muy compleja; por otra parte, no se ha descrito aún ninguna gramática suficientemente aceptable."

adecuadas no lo alcanzan. Saporta opina que la mejor descripción científica proporciona la base para los ejercicios prácticos más pedagógicos.⁸⁴

Como conclusión de este apartado, en relación con las anteriores críticas, S. Fernández observa en todas las teorías lingüísticas que se han sucedido a lo largo de este siglo cuatro problemas comunes que impiden su aplicación íntegra a la enseñanza de la gramática: los cambios constantes en la teoría; la complejidad conceptual; la disparidad de puntos de vista y las realizaciones incompletas.

Del mismo modo, J.P. Bronckart (1985b) ha señalado los inconvenientes de la dependencia de la enseñanza gramatical con respecto a las diversas teorías lingüísticas. Estos inconvenientes los resume en tres aspectos: la sucesión (en ocasiones divergente) de las diversas orientaciones teóricas de la lingüística; la parcial falta de orientación didáctica de las mismas; y el carácter incompleto de ciertas teorías para su aplicación didáctica, ya que persiguen objetivos de la investigación teórica fundamentalmente.

En general, las propuestas que se realizan para la aplicación didáctica de las teorías lingüísticas son de carácter ecléctico. Se aboga por un "sincretismo metodológico" (González Nieto, 1978:25) como la única actitud realista posible para la transposición didáctica. Esta actitud la sostienen bastantes lingüistas y docentes. Entre los lingüistas, Luis Michelena (1963) ha comentado que no le parecen excesivas las aspiraciones de que ciertos medios de análisis puedan ser completados por otros, sin caer por ello en la inconsistencia.

Tusón (1980) ha propuesto para la enseñanza un modelo de análisis sintáctico ecléctico, que sigue un método estructural de inspiración distribucionalista, pero que contempla en algunos casos aspectos de la estructura profunda de la oración analizada (aportación de la gramática generativa). No se busca, pues, en estos planteamientos, la coherencia teórica en las propuestas didácticas, sino una adecuación didáctica para que las gramáticas pedagógicas sean

⁸⁴ "If linguistics has any contribution to make language learning, it is this: to make explicit in general and in particular what is learned. To the extent that transformational grammar provides the best description, it by definition also provides the best basis for application. [...] Presumably, the best scientific description provides the basis for the best pedagogical drills." (S. Saporta, 1966:88-89).

más útiles y eficaces. Según este enfoque, los libros de texto que intentaran ser muy puristas, muy fieles a la teoría, fracasarían en los objetivos didácticos (cfr. Maingueneau, 1995).

Entre los docentes, F. Zayas y C. Rodríguez Gonzalo (1994:78) también han abogado por esta postura a propósito de la adaptación de las teorías lingüísticas a la práctica docente:

"Lo que el docente ha de buscar en la lingüística teórica no es un modelo gramatical aplicable a la enseñanza, sino una comprensión suficiente de los hechos lingüísticos que le permita una utilización ecléctica y al mismo tiempo coherente de los diversos modelos gramaticales en función de unos objetivos pedagógicos."

Disponemos de un ejemplo ilustre de este planteamiento en la propuesta de A. Alonso (1943), en quien confluyen el teórico y el docente. Adopta también una actitud ecléctica en el momento en que tiene que elaborar un programa de estudio gramatical para reformar la enseñanza en la Argentina de los años 30. En la argumentación que realiza para justificar su planteamiento comenta que los criterios teóricos que se sigan para presentar los contenidos no son relevantes en su reforma. Se pueden seguir cuatro criterios, según A. Alonso (1943:124-126): formales, lógico-objetivos, lógico-formales u oracionales, según la formación del profesor. No se pretende imponer una doctrina gramatical, sino adaptar la enseñanza de la gramática a las necesidades de los estudiantes.

Hasta aquí hemos considerado los referentes teóricos, y las reflexiones que ha suscitado su aplicación a la enseñanza. De nuevo, son necesarios datos concretos que ilustren de forma práctica estas afirmaciones, y que nos hagan apoyar o refutar unas u otras consideraciones.

En el siguiente cuadro resumimos los aspectos aquí contemplados para luego contrastarlos con la presencia de los mismos en las gramáticas pedagógicas, y poder analizar su tratamiento:

	Concepto Gramática	Criterio de definición	Muestras de lengua	Irregularidad	Dependencia
G. Trad.	normativa	lógico-nocional	corpus literario	enfoque gráfico explicación diacrónica	concepto de complemento (calco del latín)
G. Est.	descriptiva	formal y funcional	corpus finito	alternancias morfológicas (alomorfos)	enfoque desde el propio sistema estructurado
G. Gen.	explicativa	mentalista formulación generativa	introspecc. del hablante (corpus infinito)	reglas fonológicas	enfoque desde la estructura profunda o mente del hablante

Insistimos, de nuevo, en el hecho de que hemos escogido, entre las tesis de cada escuela, aquellas cuya consideración nos ha parecido más relevante para nuestros propósitos. Nuestro objetivo en este apartado, pues, no ha sido, como se ha puesto en evidencia, el de hacer una historia de la lingüística moderna ni el de contemplar las aportaciones de cada una de las diferentes escuelas lingüísticas del siglo XX.

4.2. Las gramáticas descriptivas del español: la transposición de las teorías lingüísticas al estudio científico de la gramática de la lengua española

Las gramáticas descriptivas de la lengua española también constituyen un referente teórico significativo para la elaboración de las gramáticas escolares. Algunos profesores se han manifestado sobre la utilidad de una gramática descriptiva para la enseñanza. Las siguientes consideraciones de F. Zayas y C. Rodríguez (1994:85) ilustran este aspecto:

"En la Educación Secundaria, la gramática pertinente para las actividades de reflexión metalingüística, en lo referente al sistema de la lengua, es la gramática descriptiva. Nos unimos en ello al planteamiento expuesto por el profesor Bosque en su ponencia sobre "La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad", en el Simposio Internacional de investigadores de la lengua española, en el que defendía que, en la enseñanza no universitaria, debía enseñarse la gramática descriptiva básica junto con la gramática normativa (Bosque, 1989; §4) que -indicaba- en sentido estricto no se oponen. La oposición pertinente sería gramática descriptiva frente a gramática teórica: "La primera viene a ser la gramática tradicional acompañada de otras descripciones relativamente ateóricas, pero con frecuencia sumamente interesantes, que han ido apareciendo sobre las estructuras de nuestra lengua. La segunda es la gramática orientada desde alguna teoría lingüística. Sus unidades se presentan previamente al análisis de los datos, y sus instrumentos, sus generalizaciones y sus logros se pueden -y se deben- poner a prueba y contrastar con los de otras opciones teóricas igualmente explícitas. La gramática normativa se opone a estas dos en su conjunto. La oposición que así se constituye se basa en otro criterio, tanto o más importante socialmente, pero en cualquier caso distinto desde el punto de vista de los objetos estudiados."

Veamos a continuación cómo llegan las teorías lingüísticas del presente siglo (comentadas en el apartado anterior) a la descripción de la lengua española, para posteriormente poder analizar su aplicación (si la hay) a la enseñanza de la gramática. Procederemos de nuevo por orden cronológico. Se van a considerar en los siguientes apartados las gramáticas españolas más representativas de las nuevas corrientes del siglo XX, las que adoptan los nuevos paradigmas teóricos del momento. Se tendrá también en cuenta el momento en que se representan las nuevas ideas, en qué años llegan los cambios paradigmáticos a España y a través de qué autores.

4.2.1. La descripción tradicional de la lengua española

El profesor J.M. Blecua ha descrito bien la difusión de los diferentes paradigmas científicos en el ámbito hispánico en su "Introducción Histórica y Teórica" a la *Gramática española* (1975) elaborada junto a J. Alcina. En esta introducción Blecua (1975, 1989:110-194) dedica unas páginas a analizar la influencia de las corrientes lingüísticas del siglo XX en el pensar lingüístico hispánico. Destaca la influencia del idealismo a principios de siglo, y el reflejo de las teorías y metodologías historicistas de corte germánico en el *Manual de gramática histórica española* (1904) de R. Menéndez Pidal. La aplicación de nuevas metodologías en el análisis descriptivo de la lengua se aprecia en las obras de Dámaso Alonso⁸⁵, Rafael Lapesa o Samuel Gili Gaya (*Curso superior de Sintaxis*, 1943).

Vemos, pues, que en la primera mitad del siglo XX conviven descripciones historicistas y tradicionales con enfoques que apuntan hacia una perspectiva estructural. Siguiendo a Blecua podríamos destacar dentro de este grupo de estudios descriptivos una serie de gramáticas de lengua española que podrían constituir las bases teóricas de los libros de texto de secundaria. De este modo, podremos ver la influencia de las gramáticas descriptivas de lengua española en la confección de los manuales de gramática para la enseñanza secundaria. Se observará qué gramática está presente en los libros de texto escolares, para ir así a los orígenes de las afirmaciones gramaticales más extendidas. Este aspecto permitirá también caracterizar mejor la transposición didáctica.

Entre las gramáticas descriptivas del español en el primer tercio del siglo XX, destacamos como referencias los siguientes estudios sincrónicos⁸⁶: las

⁸⁵ Se observa la consideración de Saussure en el célebre artículo de D. Alonso (1941), "Sobre la enseñanza de la filología española", en *Revista Nacional de Educación*, 2, pp. 21-39. En 1941 la presencia de Saussure en la práctica didáctica es todavía escasa: "Algunas de las posiciones teóricas del *Cours* no podrían, seguramente, resistir una seria revisión. Pero el interés del libro sigue siendo muy grande, y es lamentable que la enseñanza (hablo en general, no me refiero a España), haya sacado tan poco partido de él.", comenta D. Alonso en su trabajo (1941:27).

⁸⁶ Incluimos en este conjunto las obras que, desde una perspectiva teórica, describen el funcionamiento de la lengua española. De todos modos, en este primer tercio del siglo, hay que considerar la gramática fundamental de A. Alonso y P. Henríquez Ureña: *Gramática castellana, 1er y 2º curso* (1938-1939), una obra no teórica sino con fines prácticos, destinada a los alumnos de enseñanza secundaria de Argentina. Es una gramática escolar que, en palabras de Criado de Val (1958, 1972), "es un logrado esfuerzo

ediciones de 1901 y 1920 de la *Gramática de la lengua castellana* de la R.A.E.; la obra de R. Lenz (1920), *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*; el *Manual de gramática española* de R. Seco (1930); la última edición normativa de la R.A.E. (1931), *Gramática de la lengua española*; y el *Curso superior de sintaxis española* de S. Gili Gaya (1943)⁸⁷. Estas obras del primer tercio del siglo se situarían en una perspectiva tradicional. En ellas se concibe la gramática bien como "el arte de hablar y escribir correctamente" (cfr. R.A.E., 1931:7), bien como "teoría del lenguaje" (R. Seco, 1930)⁸⁸.

Aunque se dan diferencias sensibles en el enfoque, el criterio seguido en todas ellas es un criterio lógico-nocional, con la incursión de algunas descripciones funcionales (Gili Gaya⁸⁹). Los estudios gramaticales de Seco y Gili Gaya constituyen lo que Bosque (1989) considera gramáticas "descriptivas", gramáticas tradicionales acompañadas de otras descripciones relativamente ateóricas, pero con frecuencia sumamente interesantes, que han ido apareciendo

para modernizar dentro de una perspectiva tradicional la enseñanza elemental del castellano." El manual de A. Alonso y P. Henríquez Ureña sigue muy de cerca la doctrina de A. Bello y adopta el método científico del positivismo: atención minuciosa al dato exacto. Su propósito es describir la gramática normativa de forma fácil y adoptando los resultados de la lingüística moderna, cuando puedan tenerse como seguros. Por otro lado, A. Alonso y P. Henríquez se basan en su propia experiencia y la de otros profesores para presentar los contenidos de la forma más comprensible y sencilla para los alumnos.

Esta gramática escolar constituye un referente clásico en la enseñanza gramatical de la lengua española. Por ello, hay que considerar este manual como una de las fuentes a las que se recurre para la descripción de determinados conceptos en los manuales de gramática española de la Península.

F. Marcos Marín (1972, ¹1975:2) comenta a propósito de esta *Gramática castellana*: "Estos dos libros de A. Alonso y P. Henríquez Ureña, son, hasta ahora, la cima de la lingüística descriptiva del español [...] son la mejor muestra de gramática descriptiva del español que tenemos."

⁸⁷ Según M. Seco (1988:333), la obra de Gili Gaya "Renueva y enriquece los esquemas sintácticos de la *Gramática* académica con aportaciones propias muy valiosas."

⁸⁸ Al inicio de su descripción, R. Seco (1930, ¹1988:3) afirma que la gramática "no es, como se ha dicho muchas veces 'el arte de hablar y escribir correctamente un idioma [...] la gramática no es ni debe ser sino la *teoría del lenguaje*, la teoría de cada lengua, construida sobre la observación y la experimentación de los usos normales del idioma, así del hablado como del escrito."

⁸⁹ La clasificación de las partes de la oración que ofrece Gili Gaya en su curso de sintaxis, por ejemplo, sigue la teoría de los rangos de Jespersen:

"**81. Clasificación de las partes de la oración.** Desde el punto de vista funcional, distinguimos seis partes de la oración: substantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición y conjunción.

Los substantivos se piensan en sí mismos, como representaciones o conceptos *independientes*. Pueden designar personas (*Juan*), cosas (*árbol*), cualidades físicas o morales (*blancura*, *bondad*), acciones (*empujón*), estados (*quietud*), es decir, cualquier fragmento o aspecto de la realidad considerado como objeto independiente de nuestro pensar. Los adjetivos y los verbos son necesariamente *dependientes*: se piensan y expresan adheridos a un substantivo. Un adjetivo necesita referirse a un substantivo, al cual añade notas que lo determinan o precisan. Un verbo se piensa como una actividad o estado de un substantivo. Los adverbios son también dependientes, no del substantivo, sino del adjetivo o del verbo. Estas cuatro clases de palabras se completan y determinan semántica y funcionalmente entre sí, dentro del conjunto oracional." *Curso superior de sintaxis española* (1943, ¹1993:99).

sobre las estructuras de nuestra lengua. La perspectiva histórica⁹⁰ está presente en todas ellas para dar cuenta de las relaciones entre la gramática española y la gramática latina. En Lenz (1920) y Gili Gaya (1943) se ponen en conexión los estudios de psicología lingüística con los de lengua española⁹¹.

El concepto de irregularidad, en los estudios en que se atiende a este aspecto morfológico, se aborda desde la descripción de casos, con un tratamiento ortográfico (R.A.E, 1901, 1920, 1931) o bien desde la explicación diacrónica (Seco, 1931⁹²).

La descripción de la dependencia sintáctica se apoya en criterios formales⁹³ (valor de los enlaces: las preposiciones que introducen los complementos los identifican como tales; las conjunciones establecen los tipos de subordinación); por otro lado, el contraste con la declinación latina está presente

⁹⁰ A este respecto, señalaba D. Alonso en estas fechas (1941:29): "En los estudios universitarios apenas si los de lengua dejan hoy resquicio para lo que no sea "gramática histórica"; el daño ha comenzado también a infiltrarse en la segunda enseñanza. Contra esto es necesario reaccionar enseguida (no para abandonar la gramática histórica; sí para dar su lugar a la descriptiva)."

⁹¹ R. Lenz (1920, 1935:25) justifica este enfoque por su eficacia didáctica: "Pues el estudio de la gramática del idioma patrio no puede tener más elevado propósito que el de hacer ver al alumno cómo se refleja la lógica general del pensamiento humano en un lenguaje determinado. Sólo sobre esta base los estudiantes podrán comprender definiciones científicamente exactas de los fenómenos gramaticales." Todavía, en esta época, se manifiesta la influencia de las gramáticas filosóficas, características del siglo XIX.

⁹² "Las irregularidades de los verbos solo pueden tener una explicación racional -y sencilla las más veces- en la gramática histórica. En un manual elemental como el presente puede, sin embargo, ensayarse la exposición de los verbos irregulares clasificados en grupos naturales, aunque sin intentar una explicación científica de los hechos, que sería improcedente." (R. Seco, 1931, 1988:93)

⁹³ Así, Gili Gaya (1943:§199) se apoya en criterios formales para distinguir entre yuxtaposición, coordinación y subordinación: "la hegemonía psíquica que una oración ejerce dentro de su período, hace desaparecer la línea divisoria entre yuxtaposición, coordinación y subordinación. Las diferencias que separan estas tres clases de períodos son puramente formales, lo cual no quiere decir que sean desdénables." (op. cit., p. 266)

"la distinción entre la coordinación, o *parataxis*, y la subordinación, o *hipotaxis*, se basa en diferencias puramente formales. Pero el punto de vista formal es el más interesante para el gramático, y por ello, a pesar de que la indiferenciación entre las uniones paratáticas e hipotáticas es, desde hace tiempo, una adquisición en firme de la ciencia lingüística, sigue figurando dicha distinción en las gramáticas más modernas de todas las lenguas de cultura. La parataxis y la hipotaxis son formalmente distintas, son modos de expresión diferentes, aunque ambas hayan nacido de un mismo proceso." (*Ibid.*, p. 269)

De todos modos, el lingüista irlandés señala que la coordinación o subordinación van más allá de los nexos: "Aunque la mayoría de las conjunciones se ha especializado en su papel coordinante o subordinante, la diferencia entre coordinación y subordinación no está tanto en la naturaleza de las conjunciones empleadas en cada caso, como en el grado en que la subordinada se haya incorporado a la principal hasta convertirse en elemento sintáctico de ésta. La hipotaxis significa, por ello, un fortalecimiento de las relaciones entre los componentes del período, y mayor posibilidad de matices cualitativos en la expresión de tales relaciones." (*Ibid.*, p. 272)

M. Seco (1988), en las notas que añade al *Manual de gramática española* de R. Seco (1931, 1988), en las que según sus palabras respeta "siempre el criterio básico del autor", describe del siguiente modo el valor sintáctico de las construcciones en estilo directo: "En realidad, en el *estilo directo* no hay subordinación, aunque así lo piensen la mayoría de nuestros gramáticos. Formalmente (y, por tanto, sintácticamente) no hay relación entre el "verbo de decir" y "lo dicho"; la relación es exclusivamente lógica. En el ejemplo *El orador dijo: Consideradme como un hermano vuestro*, lo único que hay desde el punto de vista sintáctico es una forma de yuxtaposición, en que la oración de "decir" podría convertirse en inciso: *Consideradme -dijo el orador- como un hermano vuestro [...]* Es importante notar que, en el estilo indirecto, el "verbo de decir" y "lo dicho" presentan siempre entonaciones independientes, prueba bien clara de lo que afirmamos." (R. Seco, 1931, 1988:nota 1, p. 227)

en el análisis de los complementos (noción de caso)⁹⁴.

Vemos, pues, que en este grupo de gramáticas tradicionales algunas obras abren nuevos enfoques en la descripción de la lengua española, que proceden del estructuralismo. El ejemplo más destacable sería el *Curso superior de sintaxis española* de S. Gili Gaya, donde se observa la huella de la escuela de Ginebra⁹⁵, aunque el enfoque adoptado nos lleve a considerarla como estudio más tradicional que descripción estructuralista de la lengua española.

4.2.2. La descripción estructural de la lengua española

Comenta J. M. Blecua (1975) que desde 1950 se desarrolla un creciente interés por las teorías estructurales, a partir de la publicación en 1945 de la traducción del *Curso de lingüística general* de Saussure por Amado Alonso (de todos modos, ya había realizado Dámaso Alonso algunas conferencias sobre el tema en 1934⁹⁶). Una aportación importante dentro de este enfoque teórico la constituye, a juicio de Blecua, la *Gramática española. Los sonidos, el nombre y el pronombre* (1951) de S. Fernández Ramírez. En esta obra se adoptan ciertos enfoque estructuralistas y la clasificación en rangos de O. Jespersen.

La recepción de estos nuevos caminos en el ámbito hispánico se recoge en las siguientes declaraciones del propio S. Fernández Ramírez, realizadas el mismo año de la publicación de su obra, en 1951:

⁹⁴ Una muestra representativa de los aspectos aquí comentados la ofrece la siguiente reflexión de Gili Gaya (1943:§50) a propósito de los complementos del verbo: "como el español perdió la declinación latina, el valor funcional de cada uno de los complementos hay que deducirlo del sentido de la oración, de la colocación de los elementos que la componen y, sobre todo, del uso de las preposiciones que han venido a sustituir a los casos latinos."

El propósito didáctico que guía la obra del profesor Gili Gaya hace que se propongan estrategias para tratar algunas de las nociones gramaticales en clase. Así, a propósito del complemento directo, Gili Gaya aconseja: "En la enseñanza elemental puede usarse el artificio de poner el verbo en participio precedido del neutro *lo*, y la respuesta que se obtenga será el complemento directo. Basta, pues, preguntar en los ejemplos anteriores por *lo comido, lo escrito, lo visto* y así en cualquier oración puede reconocerse el complemento directo." (*Ibid.*, p. 68, §51)

⁹⁵ Gili Gaya, en la Introducción a su manual, revela su deuda con Bally: "Nuestro libro se propone describir lo más cuidadosamente posible el estado de la lengua actual y ordenarlo con fines didácticos. [...] La sincronía es, en verdad, un sistema estructural completo y autosuficiente para la expresión. Pero erraríamos -dice Bally- si este punto de vista general nos llevase a presentar el idioma como una construcción simétrica y armoniosa." (*Ibid.*, p. 12)

⁹⁶ Cfr. Blecua (1975, 1989:180). También en García Berrio et al. (1983) se recoge esta efeméride: "En 1934 D. Alonso aludió, en un curso de la Universidad de Santander, a las diversas corrientes de la lingüística, entre otras a Saussure (al que resume y comenta), a la Escuela de Ginebra y a la Escuela de Praga" (nota 124, p.55).

S. Mollfuleda (1983) sostiene que la primera obra publicada en España que contiene prácticamente todos los conceptos fundamentales de la gran obra de Saussure es la obra del autor catalán Ricard Aragón titulada *La Paraula* (1921). Esta obra pasó en su tiempo totalmente inadvertida, y no figura en ninguna de las bibliografías dedicadas a esta disciplina.

"Mi labor consistió en poner en circulación conceptos no manejados, y agrupar la labor dispersa en la materia, procurando hacerlo del modo más sistemático posible. [...] No es una gramática heterodoxa; sin embargo, entre la gente no habituada a estos estudios va a chocar." (S. Fernández, 1951:XI)

Considera el autor que, al margen de buenas monografías y repertorios, no existían en esta época grandes obras de síntesis a la vista ni gramáticas descriptivas minuciosas. Por otro lado, tampoco se estaba "al corriente de los avances de la gramática general y teórica de las escuelas europeas, en cuyo conocimiento íbamos pronto a iniciarnos." (*Ibíd.*)

La popularización de las nuevas teorías saussurianas en el nivel universitario es llevada a cabo por E. Alarcos (*Fonología española*, 1950, *Gramática estructural*, 1951) y F. Rodríguez-Adrados (*Lingüística estructural*, 1951), entre otros. Según J.M. Blecua (1975, 1989:181), "el estructuralismo triunfó con bastante rapidez en la Península, y sus teorías se han aceptado con toda naturalidad por los investigadores dedicados a los estudios descriptivos"⁹⁷. Muestra de la acogida del estructuralismo en España es el homenaje que en 1957 la universidad de la La Laguna le dedica a A. Martinet (cfr. *Estructuralismo e historia. Miscelánea-homenaje a André Martinet*, editado por D. Catalán, 1957-1962).

No obstante, la adopción del estructuralismo bloomfieldiano no se realiza hasta años después, en la década de los 70, según Blecua (1975, 1989:181) "gracias a la adaptación del manual de Hockett por E. Gregores y J.A. Suárez (1971) y la fuerza que pudiera arrastrar el tratamiento de ciertos temas en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (Madrid, 1973)".

Juan Gutiérrez ha seguido los pasos de la divulgación del estructuralismo en España en su estudio "La introducción del estructuralismo lingüístico en España" (1980). A través de los artículos publicados en la *Revista de Filología Española*, el estudioso salmantino observa la introducción de las ideas estructuralistas en la lingüística hispana. Señala que es en torno a los años 50

⁹⁷ En García Berrio et al. (1983) se comenta a propósito de la traducción del *Curso de lingüística general* de Saussure: "Destacaremos la relativamente temprana traducción española hecha por A. Alonso (Buenos Aires, Losada, 1945), mientras que hasta 1959 no aparecería la versión inglesa (Nueva York, Philosophical Library; trad. de Wade Barkin)". (nota 128, p. 57)

cuando se acumula gran parte de la nueva bibliografía. A pesar de todo, considera que faltan autores y libros importantes. La escuela americana es casi desconocida y las escuelas de Copenhague, Praga o Ginebra se identificaban a menudo con un nombre importante. Es escasa, según este investigador, la implantación del movimiento estructuralista en España, y ello es debido a tres factores fundamentales: 1) la plena vigencia en nuestro país del programa historicista (R. Menéndez Pidal) del que, con toda razón, se esperaban importantes frutos⁹⁸; 2) la débil presencia entre nosotros del positivismo lógico; y 3) la fuerte presencia del idealismo lingüístico (cfr. J. Gutiérrez 1980:570). Con estos datos, el profesor Juan Gutiérrez concluye:

"Y así, si volvemos la vista atrás, descubrimos que en plena fiebre estructuralista, la lingüística hispana no está contagiada. Cuando la gramática generativa lleva un camino andado, aparece el *Estructuralismo e historia* [tres tomos de homenaje a A. Martinet] en la Laguna y el *Structural Studies on Spanish, themes* de autores americanos (Salamanca, 1959). Sólo en 1967 el C.S.I.C. editará *Problemas y principios del estructuralismo científico*. Podíamos haber empezado por ahí, ciertamente, y el final sería menos triste." (*Ibid.*, p. 573)⁹⁹

Abad Nebot (1984b) señala que el grupo de estudiosos discípulos de Menéndez Pidal nacidos entre aproximadamente 1921 y 1935 constituyen la generación estructuralista en lingüística por antonomasia. Entre los miembros del grupo se encuentra D. Catalán, editor de *Estructuralismo e historia. Miscelánea-homenaje a A. Martinet* (1957-1962). A ellos la eclosión del estructuralismo europeo les llegó siendo a la vez suficientemente jóvenes y suficientemente maduros; se han dedicado a la fonología y dialectología fonológica, fonología diacrónica, estructuralismo semántico,... (cfr. Abad Nebot, 1984b:14).

Según lo aquí expuesto destacaremos a continuación algunas obras que han

⁹⁸ En Europa el programa historicista también estaba en pleno vigor y sus polémicas con el estructuralismo fueron frecuentes y duras.

⁹⁹ Otros autores también consideran que el estructuralismo tardó en difundirse en España. Criado de Val (1958, ¹⁹⁷²:17) ha comentado: "La influencia en el estudio gramatical del español de la gran reforma iniciada por Ferdinand de Saussure con su *Curso de lingüística general* [...] tardó mucho en difundirse no ya en la enseñanza sino en la propia investigación española. Tan largo fue el retraso como tardía la incorporación de las varias metodologías en el nivel científico del enfoque estructuralista en España con su aplicación didáctica: cfr. García López y C. Pleyán (1969)". En el análisis de la transposición didáctica de las diferentes corrientes lingüísticas nos detendremos con detalle en estas cuestiones.

sido y son consideradas como referencias descriptivas para el estudio gramatical de la lengua española, desde el paradigma estructuralista. Un conjunto de estudios clásicos se publican en 1951: la obra de S. Fernández Ramírez (1951), *Gramática española. Los sonidos, el nombre y el pronombre*, la obra de E. Alarcos *Gramática estructural (según la escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española)* (1951) y la *Lingüística estructural* (1951) de F. Rodríguez Adrados. Estos dos últimos trabajos son de carácter más general y teórico que la gramática de S. Fernández, más aplicada a la descripción particular de la lengua española. Para M. Seco (1988:333) las características más relevantes de la *Gramática española* de S. Fernández "la perspectiva sincrónica, el criterio formal y el método inductivo, mantenidas con un rigor poco habitual, la convierten en la más científica de las gramáticas españolas actuales."

Otro conjunto de descripciones de referencia que incorporan métodos estructuralistas aparecen en la década de los 70¹⁰⁰: los *Estudios de gramática estructural* (1969¹⁰¹) de A.M^a Barrenechea y M. Manacorda de Rosetti¹⁰², la traducción realizada en 1970 por A. Quilis de la *Gramática del español* de B. Pottier (1969) y los *Estudios de gramática funcional* (1970) de E. Alarcos¹⁰³. En estos trabajos destaca el punto de vista sintáctico con el que se analizan las

¹⁰⁰ También hay que mencionar el trabajo de J. Roca Pons *Introducción a la gramática* (1960), en donde analiza cuestiones gramaticales con el objetivo de difundir, entre los lectores de lengua española, las tendencias dominantes en la lingüística moderna, concretándolas y ejemplificándolas ante todo en español. Esta lingüística moderna, en el momento de la aparición de la obra, es la lingüística estructural. Roca Pons plantea problemas teóricos de la gramática y de la lingüística, por lo que su estudio es más una gramática teórica que descriptiva. El enfoque estructural se manifiesta en la siguiente definición de gramática que da Roca Pons (1960:69) en su obra de divulgación: "a la verdadera gramática le convienen las denominaciones de descriptiva, funcional o estructural, si entendemos estas palabras de un modo adecuado, como es la descripción de las formas lingüísticas significativas, determinadas, en buena parte, por sus funciones -o sea, las relaciones de unas con otras-, de tal modo que el conjunto se nos ofrece como una estructura, en la que los elementos manifiestan solidaridad en relación con el fin perseguido por la lengua."

¹⁰¹ Aunque su publicación es de 1969, este libro reúne artículos publicados con anterioridad en diversas revistas: "Las clases de palabras en español, como clases funcionales" de A.M^a Barrenechea, publicado en 1963 en *Romance Philology*, vol. XVII, n^o 2; "El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas" de la misma autora, aparecido en 1962 en la revista *Filología*; "La frase verbal pasiva en el sistema español" de M.V. Manacorda de Rosetti, publicado en 1961 también en *Filología*; y "La llamada 'pasiva con se' en el sistema español" de Manacorda de Rosetti, aparecido el año 1962.

¹⁰² El artículo de A.M^a Barrenechea (1963) sobre las clases de palabras incluido en estos estudios de gramática estructural ("Las clases de palabras en español, como clases funcionales", pp. 9-26.) ha influido mucho en los textos de enseñanza secundaria y primaria de M. V. Manacorda de Rosetti (1961, 1965). Habrá que ver si esta influencia también se produce en las gramáticas pedagógicas de España.

¹⁰³ A propósito de estos estudios, comenta M. Seco (1988:334) que "no es un estudio sistemático de la gramática española, pero sí un conjunto de importantes trabajos concebidos desde un enfoque coherente, lo que da al libro una gran unidad. Obra fundamental para cualquier estudio serio de la sintaxis."

cuestiones gramaticales. Impera la consideración de la función sintáctica de las unidades lingüísticas, con un propósito declarado de no considerar el sentido en el análisis.

Otra referencia clásica como estudio descriptivo de la lengua española de acuerdo con la teoría y los métodos de la lingüística estructural norteamericana es la traducción adaptada al español de Emma Gregores y Jorge A. Suárez (1971) del *Curso de lingüística moderna* del distribucionalista Hockett (1958)¹⁰⁴. En esta traducción se replantea la problemática del libro con referencia a los hechos propios del español y de las lenguas romances.

También incluiríamos en este apartado, como obras de referencia para la elaboración de las gramáticas pedagógicas de lengua española, estudios descriptivos en los que, aunque eclécticos en cuanto a su planteamiento teórico, el tratamiento de ciertos temas se nutre de aportaciones estructuralistas. Entre estas descripciones, con objetivos y destinatarios distintos, destacan la *Gramática esencial del español* de M. Seco (1972)¹⁰⁵, el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia (1973)¹⁰⁶ y la *Gramática española*

¹⁰⁴ Transcurren trece años desde la publicación de la obra del estructuralista americano hasta su adaptación al castellano. Más de dos décadas pasan hasta el inicio de la difusión en España del *Curso de lingüística general* de Saussure. Solo las obras de Chomsky se traducen con una mayor rapidez. Como afirma J.M. Bleuá (1975, 1989:180): "Me parece evidente la importancia de las traducciones de obras teóricas o de libros que estudian la obra de un lingüista o de una escuela, base en la formación de los universitarios en estos años, tanto en España como en Hispanoamérica."

El mismo Ch. F. Hockett comenta en el prefacio a la versión española: "no se le escapará al lector el silencio casi total que se guarda con respecto a ciertas ideas y tendencias de reciente aparición en el campo de la lingüística. Tales ideas prometen dejar las más profundas huellas en la historia de nuestra ciencia. Es de especial importancia, entonces, que el lector sepa comprender que tal omisión es producto de la diferencia de casi una década transcurrida desde la terminación -no la publicación- del original inglés hasta la aparición de esta versión española."

¹⁰⁵ Señala M. Seco (1972, 1989:8-9) en la "Advertencia preliminar" de su *Gramática esencial del español*: "Se ha seguido en la descripción, a pesar de cierta aparente variedad, un criterio uniforme. La manera de actuar de cada elemento del conjunto es el punto de partida para todo análisis de la lengua. Pero este criterio funcional no tiene por qué descartar la atención a la forma y al sentido; debe, al contrario, completarse con ellos, pues el uno no existe sin los otros. [...] En los capítulos gramaticales de este libro, el sentido ocupa su lugar al lado de la forma y de la función, no suplantándolas ni excluyéndolas, como en las gramáticas antiguas, pero tampoco, como en algunas modernas, quedando excluido por aquellas".

¹⁰⁶ En el *Esbozo* (§2.2.1, p. 171) de la Academia algunos temas se tratan desde el estructuralismo bloomfieldiano, como la consideración de las partes de la oración: "La distribución de las palabras en clases o partes de la oración o del discurso puede hacerse con criterios morfológicos o sintácticos, es decir, atendiendo exclusivamente a la forma de la palabra o bien a su función sintáctica. Frecuentemente uno y otro criterio se superponen: la forma implica la función e inversamente. [...] El criterio que se basa en las categorías de la Lógica no es suficiente. Una disciplina como la Lógica del lenguaje no existe o no ha llegado, por lo menos, a su plena madurez científica. En la caracterización que intentamos en los capítulos siguientes, procuraremos atenernos a criterios exclusivamente morfológicos, siempre que sea posible."

En la clasificación, por ejemplo, de los diferentes tipos de subordinadas, se explica: "Como es natural, esta clasificación - lo mismo que todas las que se proponen en las gramáticas- no constituye un todo lógico cerrado cuyos términos se excluyan sin residuo, porque superpone tres criterios de distinción de los diferentes grupos de subordinadas: en primer lugar, la función gramatical que desempeñan; después, la naturaleza del nexos; y finalmente, el significado total del período como unidad lingüística." (*Ibid.*, §3.19.1, p. 514)

de Alcina y Blecua (1975)¹⁰⁷. Estas obras adoptan algunos puntos de vista de la teoría estructuralista, aunque en ellas el marco teórico no es el aspecto más determinante del enfoque dado a la descripción gramatical¹⁰⁸. Una característica común a todos estos estudios es la consideración de cuestiones semánticas, nocionales, enlazando con las descripciones tradicionales. Se siguen, pues, diversos planteamientos teóricos y prácticos para describir las cuestiones gramaticales.

En estos manuales se concibe la gramática como una ciencia que estudia los elementos que constituyen la lengua, las formas de la expresión lingüística y sus relaciones¹⁰⁹. El criterio de descripción empleado es un criterio sintáctico (formal-funcional), aunque sin descartar otras consideraciones cuando sea necesario¹¹⁰.

La noción de irregularidad no se aborda de la misma forma en todos estos trabajos. En la mayoría de ellos se recurre a la descripción morfológica de la alternancias morfofonémicas (Hockett, Seco, Alcina y Blecua), en otras ocasiones el enfoque es más diacrónico, aunque de forma muy matizada (*Esbozo*).

El tratamiento de la dependencia sintáctica sigue el enfoque estructuralista basado en los criterios de forma y función. Se abandonan en estas descripciones las explicaciones dependientes de sistemas lingüísticos ajenos a la lengua que se

¹⁰⁷ Comentan Alcina y Blecua (1975, 1989:9) a propósito del enfoque dado a su descripción gramatical: "El carácter eminentemente descriptivo del libro nos ha llevado a elegir un moderado estructuralismo como marco teórico, aunque somos conscientes en todo momento de las limitaciones que tiene este punto de partida".

Y explican más adelante: "la descripción gramatical [...] se entiende como descripción de relaciones formales y, en muchos casos, como simple descripción empírica de ordenaciones" (*Ibid.*, p. 10)

¹⁰⁸ Señalan F. Zayas y C. Rodríguez (1994:86) que el *Esbozo* "como se enfatiza en el prólogo, "carece de todo valor normativo", por lo que se ha de entender, creemos, como una gramática descriptiva", aunque hay valoraciones de norma.

¹⁰⁹ Se observa el enfoque formal que impera en estas gramáticas para la descripción gramatical. En el *Curso de lingüística moderna* de Hockett (1958, 1979:131) se comenta: "La gramática, o sistema gramatical de una lengua, consiste en 1) los morfemas que se usan en esa lengua y 2) los ordenamientos en que se dan esos morfemas en las emisiones, en relación unos con otros." M. Seco (1972, 1989:20) define gramática como estudio del "sistema" constitutivo particular de una lengua. [...] La gramática examina los elementos que constituyen la lengua, y la organización y funcionamiento de todos esos elementos." En el *Esbozo* (1973) se explica que Gramática es la "ciencia y arte de las formas de expresión lingüística." (§3.18.1).

¹¹⁰ Alcina y Blecua en su descripción admiten las limitaciones de la descripción estructuralista, por lo que se recurre en ocasiones al criterio semántico, aunque "La descripción semántica se subordina como un paso posterior a la descripción gramatical." (*op. cit.*, p. 10)

describe. Se impone el inmanentismo.¹¹¹

4.2.3. La descripción generativo-transformacional de la lengua española

Por último, a partir de la década de los 60, se produce la introducción de las nuevas corrientes generativistas. J.M. Blecua (1975) remite a la reseña de Heles Contreras (1962) de *Syntactic Structures* de Chomsky como la primera noticia de esta nueva teoría lingüística en España. La fecha más temprana de aparición de estas teorías en una obra hispánica peninsular es la de 1963, según Blecua, en la obra de L. Michelena *Lenguas y protolenguas*, resultado de unos cursos profesados dos años antes.

Las traducciones de las primeras obras de Chomsky son de 1970 y 1974. *Aspectos de la teoría de la sintaxis* de Chomsky (1965) es la primera obra del revolucionario lingüista norteamericano traducida al español. La versión realizada por Carlos Peregrín Otero es de 1970, aparecida solo cinco años después de la publicación del original. En 1974 se traduce *Estructuras sintácticas* (1957), con un prólogo de Chomsky para la edición española. La traducción es también de C.P. Otero. En 1974 se traduce además al español la *Introducción a la gramática generativa* de N. Ruwet (1967), en versión de E. Bombín y M. Martínez Hernández.

Siguiendo con la perspectiva historiográfica, este mismo año 1974 se

¹¹¹ Así, en el *Esbozo* se observa el abandono de la dependencia de la gramática latina en ciertos aspectos. La siguiente nota es una muestra clave de la nueva perspectiva que adopta la Real Academia (1973, nota 1, p. 547) ante los fenómenos lingüísticos:

"Según indicamos al comienzo del capítulo anterior, la *Gramática* de la Real Academia incluía las oraciones finales entre las subordinadas sustantivas que hacen oficio de complemento indirecto del verbo principal. Inducía a considerarlas así el uso que hacemos de las preposiciones *a* y *para* como introductoras de complementos indirectos del verbo en la oración simple, que en latín exigían el caso dativo. Esta razón de paralelismo entre el complemento indirecto, o dativo, de la oración simple y las subordinadas finales de la compuesta, introducidas también por *a* o *para* con el *que* subordinante, conducía a pensar que las subordinadas finales habían de ejercer igualmente el papel de dativo o complemento indirecto del verbo principal. Sin embargo, si el lector repasa nuestro capítulo de las preposiciones, verá que *a* y *para* (§3.11.5a y b) desempeñan en castellano otras muchas funciones, además de la de introducir el complemento indirecto. Entre ellas, la de indicar el destino o fin de la acción que expresa el verbo de movimiento; por ej.: *Voy a Buenos Aires*, *Salimos para Sevilla*, *Vuelvo a mi patria*. En sentido figurado, el movimiento denota inclinación, propósito, aspiración, tendencia: *Aspira a capitán*, *Estudia para médico*, *Se inclina a la benevolencia*. Si el término de la preposición es un infinitivo, tendremos las oraciones finales: *Vengo a pagar*, *Salí a observar*, *Estudia para aprender*. Si el verbo regente precede a un verbo en forma personal, *a* y *para* llevan la conjunción *que*: *Vengo a que me paguen*, *Lo repetiré para que te enteres*, etc. En uno y otro caso tenemos el esquema de las oraciones finales, que no son más que el resultado del régimen de los verbos de movimiento material o espiritual, con *a* o *para*. El fin o propósito que expresa la subordinada no tiene nada que ver con el complemento indirecto o dativo del verbo principal, sino que enuncia una circunstancia, en un plano mental análogo a las subordinadas causales, modales, consecutivas, condicionales, etc. Al rectificar la Academia la opinión de las ediciones anteriores, no hace más que adherirse a la práctica de los romanistas. Y no solo en las gramáticas de las lenguas romances se considera como circunstanciales a las subordinadas de que tratamos, sino que en las mismas gramáticas latinas de nuestro tiempo va cundiendo la tendencia a abandonar el carácter completivo indirecto con que estudiaban a las oraciones finales, y a incluirlas asimismo entre las "circunstanciales", a pesar de que en latín el cambio de doctrina ofrecía dificultades mayores que en las lenguas modernas."

publican obras de lingüistas españoles sobre el funcionamiento de la gramática generativa (pero no directamente aplicadas a la descripción de la lengua española¹¹²). Son tratados teóricos más que descriptivos. Destacamos la *Introducción a la lingüística generativa* de H. López Morales (1974) y *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria. Comienzos y centro de la polémica*, compilación de V. Sánchez de Zavala. No hay que olvidar tampoco la compilación de 1971 realizada por H. Contreras *Los fundamentos de la gramática transformacional*.

En el periodo que contemplamos (que abarca hasta la década de los 80) son pocas las obras descriptivas de referencia que parten de un enfoque generativo-transformacional para explicar el funcionamiento de la lengua castellana. Destacamos la *Gramática transformativa del español* de R.L. Hadlich (1971), traducida al español en 1973, y la *Aproximación a la gramática española* de F. Marcos Marín (1972)¹¹³. En la década de los 70 predominan los estudios parciales, no conjuntos, en los que se aplica el modelo generativista¹¹⁴. En la *Aproximación* de Marcos Marín (1972, ³1975:XX) el autor comenta que se ha beneficiado de la "Gramática Generativa del Español, que prepara F. Lázaro."¹¹⁵ Una gramática de la que no hemos podido disponer, y que nos

¹¹² Es esta una consideración que hay que hacer para observar el enfoque teórico que presenta la transposición didáctica del generativismo en las gramáticas escolares que tienen en cuenta este paradigma para la enseñanza.

¹¹³ La introducción a la gramática de Marcos Marín se sitúa en la tradición de las descripciones gramaticales de la lengua española que parte de Bello y continúa con la escuela española, e incorpora las aportaciones del paradigma chomskiano. Así explica el autor en la introducción (1972, ³1975:2): "Nuestro pensamiento arranca de Bello y von Humboldt, interpreta al segundo en la obra de Menéndez Pidal, entronca esta línea con la de Bello en la obra de Rafael Lapesa, y es claramente deudor de la corriente gramatical de N. Chomsky. Como esto último puede parecer extraño, especialmente dentro del contexto español, señalaremos que lo que nos interesa de Chomsky es su pensamiento nocional, más que la gramática generativa, que es sólo parte de este intento de hacer una gramática nocional con base científica deductiva, no inductiva."

La relación entre la perspectiva nocional tradicional y la teoría generativo-transformacional ha sido puesta de relieve por el propio Chomsky. De todos modos, hay que matizar la afirmación sobre el carácter deductivo que Marcos Marín atribuye a la gramática de Chomsky. La gramática generativo-transformacional, a partir de los datos lingüísticos, formula reglas hipotéticas que expliquen las frases posibles de la lengua y se contrastan esas formulaciones con nuevos datos, que pueden llevar a una revisión de la teoría. Su método es, pues, hipotético-deductivo, un método que no responde exactamente a "la base científica deductiva" que persigue Marcos Marín.

¹¹⁴ Entre otros, destacamos los trabajos de I. Bosque (1977), V. Demonte (1970, 1977) o Lázaro Carreter (1974). A finales de la década de los 70 y en los años 80, han surgido obras de conjunto de valor desigual (cfr., por ejemplo, M.L. Rivero, 1977; F. D'Introno, 1979; M. Pilleux-Hernán Urrutia, 1982).

¹¹⁵ Pensamos que el entonces catedrático de Valladolid hace referencia al manual de Lázaro *Lengua Española: Historia, teoría y práctica* (1971-72), 2 vols., pues en la "Conclusión" a la segunda edición (1973) del libro comenta: "Al principio de esta segunda edición hemos indicado nuestras deudas, ahora sólo nos queda señalar que hemos podido servirnos de libros recién aparecidos al imprimir el nuestro, como el de Lengua Española para el Curso de Orientación Universitaria del Prof. F. Lázaro, la gramática

hubiese sido de gran interés para nuestra investigación. Nos hubiese permitido observar la adaptación que un mismo autor realiza desde la aplicación de un paradigma para la descripción científica de la gramática española hasta la transposición didáctica del mismo paradigma en un manual escolar.

El manual de orientación universitaria *Lengua española: historia, teoría y práctica* (1971-72) de Lázaro Carreter introduce el enfoque de la gramática generativa, aunque la descripción que se hace del sistema lingüístico español sigue las directrices del estructuralismo. Comenta Lázaro (1971:6) que su manual no es una gramática, aspecto este que se refleja en el propio título:

"Este no es un libro de gramática. La moderna pedagogía de la lengua materna considera que el estudio gramatical no conduce, por sí solo, a resultados estimables. En los capítulos finales del libro, nos ocuparemos de la Gramática como ciencia, tan sólo para informar de lo que es su portentosa aventura actual, y para explicar, desde supuestos nuevos, algunos mecanismos del español."

Los supuestos nuevos son los de la que él denomina "lingüística moderna", el estructuralismo. Comenta que esta nueva teoría lingüística ha surgido como reacción a la gramática tradicional. Sobre sus repercusiones en la enseñanza de la lengua a principios de los años 70 afirma:

"Sus enseñanzas tuvieron pronto importantes consecuencias científicas, aunque no lograron penetrar en la pedagogía gramatical. La situación está cambiando, y los nuevos programas reclaman una rápida introducción de los conceptos lingüísticos modernos, con el consiguiente abandono de los tradicionales." (Lázaro Carreter, II, 1972:68)

El estructuralismo, pues, según Lázaro Carreter, empieza a ser considerado en la enseñanza a principios de los años 70. Sobre la teoría generativo-transformacional, da noticia de su influencia en el nivel teórico de descripción de la lengua española, que empieza a observarse por estas fechas:

transformacional de Hadlich, la *Gramática esencial* de Manuel Seco y algunos más, de los cuales unos habíamos visto muy deprisa y otros todavía no habían aparecido o no habían podido llegar a nuestras manos." (*Ibid.*, 1975:316).

A propósito del manual de Lázaro Carreter ha comentado Criado de Val (1958, 1972:18): "Recientemente las aplicaciones a libros de Enseñanza Media e introducción a la Universitaria, aparecidos en España, combinan técnicas variadas, dentro del estructuralismo, con otras que la renovación producida por la Gramática generativa de Chomsky ha ido imponiendo. Véase en este sentido F. Lázaro Carreter. *Lengua Española: historia, teoría y práctica*, II, Madrid: Anaya, 1972."

"Hoy se cultiva [en el nivel científico] la Gramática generativa y transformacional en todas las latitudes. Hay pujantes grupos de lingüistas de esta orientación, en los Estados Unidos, por supuesto, y también en la URSS, Alemania occidental y oriental, Inglaterra, Francia, Italia, Japón... Comienza ahora, muy lentamente, su penetración en España." (*Ibid.*, p. 96)

Las nuevas nociones científicas que introduce la teoría generativista y que explica Lázaro en su manual son las nociones de *competencia y actuación, estructura profunda y superficial, reglas generativas, transformación, indicadores sintagmáticos* (árboles gráficos) y *componentes* de la gramática. Pero la aplicación que realiza de estas nociones a la descripción de la lengua española es desigual.

Los conceptos que ilustra con la lengua española son exposición de las cuatro reglas de rescritura del español (1972:102-103) y las reglas transformacionales. La noción de transformación le permite también definir los tipos de complementos verbales. De todos modos, se presentan estas nociones como objetos que se han de enseñar, no como *objetos de enseñanza*, pues no se proponen actividades prácticas para ejercitar estos conceptos.

Se concibe la irregularidad morfológica desde parámetros estructuralistas, y la dependencia sintáctica se aborda desde criterios funcionalistas, aunque se señala cómo se explica la subordinación, por ejemplo, desde la perspectiva generativo-transformacional:

"explica todas las oraciones realizables como resultado de **operaciones de transformación** que se efectúan a partir de unas oraciones de constitución muy simple, llamadas **oraciones nucleares**. El problema de la clasificación de las oraciones le importa mucho menos que el de fijar aquellas operaciones, en forma de reglas." (*Ibid.*, p. 175)

Es significativa una aclaración del lingüista aragonés acerca del tratamiento de las unidades lingüísticas desde la perspectiva de la gramática generativa. Considera que debe estudiarse la teoría gramático-generativista en los niveles universitarios, y no en el C.O.U. (impartido en los institutos de enseñanza media). Este comentario podría ser debido a que su novedad todavía no aplicada a la descripción de la lengua castellana hace de este paradigma un modelo no apto en 1972 para ser trasladado a la enseñanza. Así, al final de la lección dedicada a explicar los postulados de la nueva teoría ("17: La gramática generativa y

transformacional"), aclara Lázaro Carreter (1972:110):

"En los capítulos siguientes, en que vamos a ocuparnos de las unidades del análisis lingüístico, adoptaremos los puntos de vista del **estructuralismo clásico**, y sólo aludiremos de pasada a los de la Gramática generativa y transformacional, cuyo estudio corresponde a la universidad. Quede aquí este capítulo como incitación y como muestra elementalísima de lo que es hoy la mayor aventura de la Lingüística."

En las obras descriptivas españolas de orientación generativista, la gramática se concibe como un sistema de reglas que caracterizan las estructuras profundas y superficiales y la relación transformacional entre las mismas, un modelo que describe la competencia lingüística del hablante de lengua española.¹¹⁶ La segunda versión de la teoría generativista, la conocida como teoría estándar (*Aspectos de la teoría de la sintaxis* de Chomsky, 1965), en la que se establece la distinción fundamental entre estructura profunda y estructura superficial es la versión que más repercusiones ha tenido en el ámbito hispánico y en la enseñanza de la gramática española.

El criterio que se sigue para la descripción gramatical es un criterio mentalista, innatista. El transformacionalismo aspira a superar una limitación característica del estructuralismo (en el sentido estricto de la palabra): la predictibilidad. La nueva doctrina defiende una gramática -en un amplio sentido de la palabra- capaz de darnos las reglas necesarias para producir un número infinito de oraciones dentro de una lengua determinada. A este respecto, comenta Marcos Marín (1972, ³1975:XX) a propósito de la segunda edición de su trabajo:

"El libro continúa su línea de acercamiento a la construcción de una gramática nocional, pancrónica y semantizada. Se apoya tal vez un poco más en la gramática generativa."

Las irregularidades se tratan en el componente morfofonémico, en el que se establecen reglas que contemplen el mayor número de casos posibles. Las excepciones obligan constantemente a reconsiderar las reglas y a formular nuevas

¹¹⁶ Hadlich (1971, 1973:17) señala: "Esta gramática del español, una más del número potencialmente amplio de tales gramáticas, no pasa de ser un intento modesto de caracterizar la competencia lingüística de los hablantes del español."

explicaciones fonológicas:

"Tomando los plurales de los nombres, por ejemplo, encontramos que una generalización básica comprende la mayoría de los casos, es decir, que las palabras que terminan en una vocal no acentuada añaden simplemente *-s* para expresar el plural (por ej., *libros, casas*) y las que terminan en vocal acentuada o en consonante añaden *-es* para formar el plural (*rubíes, árboles*). A esta sencilla regla hay que añadir un requisito para ciertos tipos de excepciones: 1) Determinada clase de palabras, especialmente los compuestos de préstamo francés, utiliza *-s* en vez de *-es* después de una vocal acentuada (*sofás, menús, tisús, mamáes*, etc.). 2) Las palabras polisílabas que terminan en *-s* no tienen indicación clara del plural (*los lunes, estas tesis, unas crisis*, etc.). 3) Los nombres patronímicos, utilizados como colectivos no exhiben plural (*los García*). 4) Ciertas palabras arcaicas, formadas mediante composición, aún conservan el plural en su interior (*hijosdalgo, ricashembras*).

Estas excepciones a la regla general se tratan en el lexicon mediante rasgos regulares que permiten que cualquier palabra que tenga estos rasgos se exceptúe de las reglas indicadas o mediante reglas aparte que traten el caso especial o por una combinación." (Hadlich, *op.cit.*, pp. 319-320)

La búsqueda de regularización, de formalización, es constante en la gramática generativa.¹¹⁷

En el manual de Marcos Marín (1972), no se adopta una perspectiva generativa para el análisis de las irregularidades, sino tradicional. El autor se declara deudor de Bello y de la aplicación de sus doctrinas al ámbito pedagógico de A. Alonso y P. Henríquez Ureña. Esto explicaría su enfoque descriptivo en torno a los verbos irregulares, por ejemplo, que sigue la explicación diacrónica propia de la escuela española:

"Los verbos que desde un punto de vista estático, sincrónico, son irregulares, son verbos regulares diacrónicamente. Han seguido unas tendencias fonéticas que los han llevado a distintas soluciones. De este modo algunos de los regulares sincrónicos son irregulares diacrónicos." (*op.cit.*, p.206)

¹¹⁷ A propósito de los verbos irregulares, en la obra de Hadlich, se procede del mismo modo para su explicación. Así, las alternancias del radical verbal se explican con reglas fonológicas:

"Las gramáticas tradicionales darían cuenta normalmente de esta variación relacionando sencillamente los radicales irregulares en el diccionario, normalmente con alguna indicación de dónde habrían de ser utilizados y, más frecuentemente aún, suponiendo sencillamente que todo el mundo sabe a dónde pertenecen.

La gramática generativa adopta un punto de vista radicalmente distinto sobre estas alternancias, basado en la forma en que se hace la relación de las palabras y las reglas fonológicas que van a aplicarse. Consiste en que, hasta donde fuera posible, habría una forma unitaria para la relación léxica de cada morfema y, donde fuera posible, se derivarían todas las variantes mediante reglas generales para la lengua." (*Ibid.*, pp. 321-322)

La noción de dependencia sintáctica se establece a partir de la formulación de las reglas de rescritura y de los componentes de base. Los complementos se representan en la estructura profunda y se introducen mediante el desarrollo de reglas de rescritura. Cada regla describe el tipo de complemento en cuestión. Otra representación de la misma estructura profunda se obtiene conectando los elementos que intervienen en las varias etapas de aplicación de las reglas (derivación de la estructura profunda) con el elemento del que proceden mediante un árbol estructural. El diagrama arbóreo representa los resultados de varias reglas¹¹⁸.

La subordinación es un proceso que se refleja en estructura superficial resultado de una serie de reglas que se aplican en el subcomponente de estructura sintagmática o subcomponente de base. Los transformativistas utilizan frecuentemente el término *incrustamiento* para referirse al proceso de insertar una cláusula subordinada dentro de otra oración. La cláusula independiente es denominada a menudo *oración matriz* y la dependiente *incrustada*. La *oración incrustada* desempeña una función gramatical dentro de la *oración matriz*.

Marcos Marín (1972, ³1975:257) distingue entre proposiciones inordinadas y subordinadas (como Alonso y Henríquez Ureña, 1938-39), y define las inordinadas como "proposiciones que se generan a partir de la oración matriz transformando sólo una parte de los constituyentes de ésta." En el caso de las subordinadas "el esquema estructural paralelo al de las inordinadas es muy diferente, puesto que se ha perdido el paralelo con la oración simple y no se trata de sustituir a un elemento, sino de complementar a toda la principal o subordinante." (*Ibíd.*, p. 259). En el capítulo dedicado a las proposiciones subordinadas Marcos Marín comenta las posibilidades de una clasificación a partir de criterios generativistas pero opta por una clasificación tradicional:

¹¹⁸ La información contenida en los diagramas estructurales es representable por lo que se denomina encorchetamiento rotulado, que se obtiene copiando los elementos terminales de un árbol en forma lineal y agregando un corchete a cada nódulo del árbol, rotulado en cada extremo por el adecuado marcador del nódulo.

"La diferencia existente entre los indicadores sintagmáticos de las inordinadas y subordinadas podría proporcionarnos un criterio metodológico e inexplorado para la clasificación de las proposiciones subordinadas.

Con un criterio semántico tradicional, pero que no por ello deja de tener interés, seguiremos a R. Seco y Gili Gaya en otro tipo de clasificación, advirtiendo que los autores reconocen que su clasificación es imperfecta." (*Ibíd.*, p.269)

La gramática generativa, en su primera formulación, se ha centrado exclusivamente en la sintaxis. Ya podemos apuntar como hipótesis, a partir de las consideraciones que aquí hemos recogido, que la gramática generativa incidirá en la enseñanza sobre todo en lo que respecta a las cuestiones sintácticas. La propuesta de Chomsky para la explicación gramatical es una propuesta que desarrolla los aspectos sintácticos (los títulos de sus dos obras iniciales son significativos) y es fundamentalmente en este ámbito donde su incidencia va a ser mayor. La teoría estándar va a ser la que llega a la enseñanza secundaria. Otras propuestas de análisis (como la explicación de cuestiones morfológicas), no propiamente chomskianas, van a quedar casi al margen en su aplicación didáctica, y se van a seguir planteamientos más tradicionales. De todos modos, como hemos visto, la perspectiva generativo-transformacional ha llevado a algunos gramáticos españoles a considerar aspectos que desde la gramática tradicional ya se habían considerado y que el estructuralismo arrinconó (como la consideración de la semántica o de las relaciones lógicas entre las unidades gramaticales).

4.3. Gramáticas de referencia para la enseñanza gramatical de la lengua española

Las referencias teóricas, y también históricas, que hemos considerado hasta ahora (apartados 4.1 y 4.2), nos permitirán reconocer en el análisis de las gramáticas pedagógicas cuál es el origen de las descripciones gramaticales. Además, podremos observar, desde el punto de vista historiográfico, si la introducción en la enseñanza de las diferentes corrientes lingüísticas de este siglo es o no temprana. Analizaremos si se toman como referencia los estudios de carácter general (las gramáticas generales) o los estudios particulares de la lengua española (gramáticas particulares). Podremos así calibrar las coincidencias y divergencias en cuanto a la divulgación de las teorías científicas en distintos niveles de estudio: nivel científico (gramáticas particulares) y nivel escolar (gramáticas pedagógicas).

Un tipo de enfoque similar al que aquí se propone, aunque más general, ya que no se analizan de forma específica manuales escolares, es el que han llevado a cabo Mabel V. Manacorda de Rosetti y Berta Z. de Molina (1984) en su obra *La gramática actual: nuevas dimensiones. (Actividades de clase)*. En este estudio las autoras comentan el enfoque teórico que se ha adoptado para la enseñanza de la gramática española en Argentina. En función de las teorías lingüísticas seguidas y de las diferentes propuestas didácticas, han establecido las etapas históricas que se han sucedido en los estudios gramaticales en Argentina desde los años 50, desde la adopción del paradigma estructuralista. Sus reflexiones pueden servirnos como punto de comparación para el análisis que llevamos a cabo en el capítulo V, ya que muestran qué referentes teóricos, generales y particulares, se han considerado para la enseñanza de la gramática española en Argentina.

Rosetti y Molina distinguen tres grandes etapas de renovación pedagógica en el estudio gramatical de la lengua, que, como veremos, no se corresponden con los periodos de la tradición didáctica en la enseñanza española. De todos

modos, como contrapunto resulta muy ilustrativo contrastar estos periodos con los que nosotros establecemos. Los periodos en la enseñanza de la gramática en Argentina son los siguientes: una primera etapa "estructural descriptiva" (1958-1970), una segunda etapa de "gramática productiva" y "semántica estructural" (1970-1972) y un tercer periodo de "gramática del discurso" y "gramática de los signos no lingüísticos".

La primera etapa, como se ha señalado, se extiende desde 1958 a 1970. Desde 1958 Ana M^a Barrenechea organizó un grupo de estudio que se ocupaba de tareas de investigación académica y de aplicación didáctica de las teorías por ella elaboradas. Según indican M. de Rosetti y Z. de Molina (1984, ⁴1986:28-29):

"Las experiencias se llevaron a cabo a partir de 1958, en que Barrenechea enfocó por primera vez los estudios lingüísticos con criterio estructural, basándose en Saussure y Hjelmslev, en su cátedra de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.

Las orientaciones de la segunda y tercera etapa también fueron sugeridas por ella en clases, cursos, entrevistas, asesoramientos.

Los ensayos iniciales se realizaron en la Escuela Normal N° 4, dirigida por María Hortensia Lacau (1959), quien organizó las experiencias y las aplicó en sus propios cursos; en el Colegio Nacional de Buenos Aires, con nuestros alumnos, especialmente durante la actuación del rector Florentino Sanguinetti (1959-1963); en el Instituto Bayard (1962), con la colaboración de Ana María L. de Scotto, Graciela Vera de Pertierra y Susana Zani de Martínez Casás, y el asesoramiento de Mabel V. Manacorda de Rosetti.

En otro orden, es justo reconocer también estos *antecedentes teóricos*:

1. *La Gramática castellana* de Andrés Bello, el gran lingüista venezolano, publicada en 1838¹¹⁹.

2. *Las teorías de Amado Alonso*, discípulo directo de Ramón Menéndez Pidal que llegó al país para organizar el Instituto de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, al que dio un intenso impulso, a punto tal que se convirtió en su tiempo en uno de los centros más importantes de investigación de los problemas lingüísticos y literarios de nuestra lengua. Publicó en colaboración con Pedro Henríquez Ureña, *Gramática Castellana I y II*, Buenos Aires, Losada, y varias obras que reúnen sus trabajos de investigación: *Estudios Lingüísticos I y 2*, Madrid: Gredos; *Materia y Forma en Poesías*, Madrid, Gredos. Su influencia en la renovación didáctica de la época (1938-40), fue decisiva.

La figura de don Pedro Henríquez Ureña, sabio humanista dominicano, gravitó eficazmente en la formación cultural y profesional de los educadores y críticos, que posteriormente trabajaron en los problemas del discurso literario. (Ana María Barrenechea, María Hortensia Lacau, Enrique Pezzoni y otros.)

3. Algunas *concepciones del estructuralismo norteamericano*, en especial de Luis Bloomfield, autor de *El lenguaje*. Sus planteos sobre construcciones endocéntricas y exocéntricas, no se difundieron en la escuela primaria ni en la secundaria."

¹¹⁹ 1838 es la fecha que aparece en el estudio de Rosetti y Molina (⁴1986:28). No obstante, se suele considerar el año 1847 como la fecha de publicación de la ilustre gramática de Bello. Quizás se trate de un lapso o la referencia sea de alguna edición previa a la conocida.

Se consideran, pues, cuatro grandes referentes teóricos en esta primera etapa de la enseñanza argentina: los estudios de A.M^a Barrenechea, la gramática de Bello, las teorías de A. Alonso y el estructuralismo americano. Los tres primeros consisten en descripciones particulares de la lengua castellana. Solo el último antecedente considerado (*El lenguaje* de Bloomfield) constituye una referencia teórica general, inserto en la lingüística teórica, no aplicada a una lengua particular. Sobre la influencia de Bloomfield en la escuela primaria y secundaria, hay que señalar que la traducción al español de *El lenguaje* (1933) es de 1964¹²⁰.

Para caracterizar semánticamente el pronombre se tuvieron en cuenta las teorías de Bello y de Alonso fundamentalmente, aunque Barrenechea presentó un sistema propio, enriquecido con sus aportaciones personales.

Además, como novedad, comentan que a finales de los años 50 "se destacó la necesidad de conectar la gramática con otros aspectos del área del lenguaje y con otros campos del saber. Así se elaboraron nuevos ejercicios para destacar la unidad lengua-literatura, que se ofrecieron por primera vez en algunos textos escolares." (1986:28).

En la segunda etapa (1970-1972) predomina la "gramática productiva" y la "semántica estructural". En esta segunda etapa, se puso énfasis en las actividades productivas, en las técnicas de descubrimiento, en la ejercitación operacional. También se trató la semántica con el mismo enfoque estructural que la sintaxis, para elaborar sistemas sémicos. Los referentes teóricos del enfoque gramatical de esta etapa son de nuevo los enfoques estructuralistas de la escuela argentina, ampliados con las aportaciones de la semántica estructural de Greimas y las primeras propuestas de la lingüística textual.

La tercera y última etapa (1972) se establece con la denominación de "gramática del discurso" y "gramática de los signos no lingüísticos". En este último periodo Rosetti y Molina no explicitan los referentes teóricos de forma clara, pero comentan que proceden obviamente de los planteamientos del análisis

¹²⁰ L. Bloomfield, *El lenguaje*, trad. esp. de A. Escobar, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1964.

del discurso:

"[...] en los estudios del lenguaje se ha comenzado a trabajar no sólo partiendo de la oración, sino también del discurso, para fraccionarlo según convenga en partes, capítulos, párrafos, oraciones. Y aún más: ya no sólo se dividen las emisiones en unidades cada vez más pequeñas, (oraciones, palabras, sílabas, fonemas), sino que puede procederse a la inversa: desde las unidades menores llegar a las mayores; al párrafo, a la elaboración de distintos discursos más amplios.

Cuando la lingüística aplicada comienza pues a considerar como prioridad en la enseñanza escolar del lenguaje el manejo reflexivo de los procedimientos que permiten producir innumerables enunciados, el objetivo de la gramática se va acercando a la concepción tradicional: arte de hablar y escribir, capacidad de combinar signos, para elaborar textos o discursos orales o escritos" (*Ibid.*, p. 13)

Con respecto a lo que denominan la gramática de los signos no lingüísticos, estas autoras comentan que:

"[...] también hoy se incluye, en los estudios gramaticales, el análisis y la elaboración de mensajes que pertenecen a otros sistemas de comunicación (a los medios masivos: propaganda, historieta, etc.; a las expresiones artísticas: música, pintura, etcétera)." (*Ibid.*, p. 14)

En este sentido, su concepción de gramática es muy amplia, a partir de las aportaciones de las modernas ciencias del lenguaje:

"La gramática actual es el aparato teórico que permite construir los instrumentos para identificar las unidades y las reglas u operaciones, cuyo manejo posibilita la comprensión y construcción de mensajes, en cualquier sistema de comunicación.

Las reglas combinatorias, pues, se aplican no sólo a la oración y a sus particiones (gramática de la lengua o de la oración), sino también a las unidades que se presentan en la gramática del discurso: párrafo, cadenas nucleares y a las que aparecen en los mensajes no lingüísticos." (*Ibid.*)

De todos modos, en esta definición el concepto de "gramática" se emplea de forma ambigua. Hace referencia tanto a la teoría lingüística ("aparato teórico") como a la gramática particular de una lengua ("cuyo manejo posibilita la comprensión y construcción de mensajes"). Se mezclan igualmente las nociones de "lengua" y "lenguaje". Por otro lado, no se ofrece en esta definición una noción clara de "discurso", considerado objeto de estudio gramatical.

Respecto a las aportaciones de la gramática generativa a la didáctica de la gramática en Argentina, comentan Rosetti y Molina que este paradigma ha influido en el carácter dinámico de la gramática actual, escolar, en las actividades de clase; no en sus fundamentos teóricos. Estas autoras hablan desde la perspectiva de la tradición didáctica argentina, pero en el caso de la enseñanza de la gramática en España la influencia de la gramática generativa ha sido mayor, como veremos. Circunstancias socioculturales y académicas hacen que los avances en las teorías gramaticales tengan una incidencia distinta en cada tradición escolar¹²¹. De todos modos, algunos antecedentes teóricos en la enseñanza argentina, como A. Bello (1847), hay que considerarlos también para el caso de la enseñanza de la gramática en España. Bello llega sobre todo de la mano del manual de A. Alonso y P. Henríquez Ureña (1938-1939), una propuesta didáctica que constituye una referencia necesaria para nuestro estudio. Lo hemos incluido, por ello, entre las gramáticas descriptivas de referencia que hemos considerado en las páginas anteriores.

¹²¹ Así, en la reciente tradición escolar francesa la influencia del generativismo sí ha sido importante. Kilcher-Hagedorn et al. (1987) han analizado las razones de esta repercusión: el prestigio de la ciencia lingüística y del paradigma formalizado de la teoría generativista frente a la pérdida de prestigio de la institución escolar francesa en los años 60; y la necesidad de una renovación en la enseñanza de la lengua a la vista de los resultados obtenidos. Pese a la gran incidencia del generativismo en la enseñanza media y elemental en Francia, su aplicación no ha dado los resultados esperados, según Kilcher-Hagedorn et al. Ello ha llevado a tomar en consideración el método distribucional para trabajar en clase a partir de enunciados ya emitidos. Vemos que esta solución es la que también han propuesto para la enseñanza gramatical de la lengua española algunos de nuestros investigadores (cfr. Tusón, 1980; Battaner, 1985).

4.4. Referentes psicológicos: las teorías de aprendizaje

Otra ciencia de referencia que hay que considerar en la elaboración de las gramáticas pedagógicas es el enfoque psicopedagógico que se sigue para la exposición de los contenidos. Como afirman Bronckart y Schneuwly (1991), la didáctica de la lengua materna está en fuerte interacción (en cuanto al préstamo de conceptos y restitución de datos significativos) con dos conjuntos de disciplinas de referencia: las relacionadas con el contenido de enseñanza (que hemos contemplado en los anteriores apartados) y las relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que contemplamos a continuación¹²².

Parece que existe un cierto paralelismo entre las teorías lingüísticas que se han sucedido a lo largo de este siglo y los métodos de aprendizaje que se propugnan para la enseñanza de la gramática. Afirma Frédéric François (1974:88) que detrás de cada escuela lingüística subyace un *apriori* de tipo psicológico. Él mismo, adscrito al funcionalismo, considera que la lengua está estructurada por su función de comunicación; el distribucionalismo de Bloomfield presenta una adscripción teórica al conductismo; también para Chomsky, comenta F. François, existe una correlación entre gramática y teoría del conocimiento.

Esta interrelación entre teorías lingüísticas y teorías de aprendizaje es la que vamos a tratar de describir en los apartados que siguen. Además, reseñaremos de forma sucinta otras concepciones de la psicología evolutiva que han incidido e inciden en la enseñanza de la lengua y de la gramática.

¹²² Kilcher-Hagerdon et al. (1987:226) han señalado que "une réflexion pédagogique cohérente ne peut faire abstraction des connaissances élaborées dans le domaine de la psychologie, et plus particulièrement des théorisations des psychologues qui s'intéressent au langage."

4.4.1. Teorías lingüísticas y concepciones psicológicas del aprendizaje

En la historia de las teorías lingüísticas, con la aparición de las escuelas estructuralistas se comienza a observar la adscripción teórica a un modelo psicológico de aprendizaje. El método tradicional de enseñanza partía sobre todo de la práctica escolar, de la experiencia docente, para formular sus concepciones acerca del aprendizaje de la lengua y la enseñanza de la gramática. Hasta que no se dispone de los primeros datos experimentales, no se produce la fundamentación psicológica, basada en teorías explicitadas, de los métodos didácticos empleados en la enseñanza. Según T. Ebneter (1976, 1982:187), la investigación del aprendizaje de la lengua materna "se puso en marcha de una manera intensiva al comienzo de los años 60, una vez que trabajos anteriores hubieran llamado ya la atención sobre la variada problemática de este sector lingüístico." Entre los años 20 y 30 empiezan a aparecer los primeros datos experimentales que proporcionan los psicólogos que se interesan por la adquisición del lenguaje (cfr. Piaget, 1923; Vygotski, 1934a, 1954b; Skinner, 1938). Estos datos proporcionan información relevante para los teóricos del lenguaje, que van a apoyarse en la psicología evolutiva para legitimar algunos de sus postulados.

Sería fácil poner en relación la gramática tradicional con la enseñanza memorística; el estructuralismo con la concepción conductista del aprendizaje; pero el fenómeno pedagógico es más complejo, y la puesta en práctica de las diferentes concepciones teóricas varía según la realidad escolar a la que se enfrenta el docente, en la que intervienen múltiples factores. Los manuales escolares que analizaremos presentan un forma de exposición de los contenidos y unas actividades didácticas que pueden orientarnos, con datos concretos, acerca de la relación entre la teoría lingüística y los supuestos psicológicos implicados.

Aunque a principios de siglo no se disponía de descripciones teóricas exhaustivas acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes, sí que existían concepciones basadas en la práctica sobre cómo aprenden los discentes y qué progresión siguen en la adquisición de los conocimientos lingüísticos (cfr. la llamada "Pedagogía moderna" en el primer tercio del siglo XX, en la que destacarían Decroly, 1925, 1929, 1934; Montessori, 1916; entre otros).

En lo que se refiere al modelo estructuralista, la tesis tradicional dice que el niño aprende la lengua materna por imitación de la lengua de su entorno. La lengua de los adultos representa la norma, de la que la imitación difiere primero mucho, pero cada vez menos en el transcurso del proceso evolutivo. En este sentido, los diferentes estadios de la lengua de los niños no tienen estructura propia, sino que son desviaciones de la norma de la lengua de los adultos.

En la gramática estructural subyace, pues, una concepción mecanicista acerca del aprendizaje. Se apoya en las explicaciones conductistas propuestas por Skinner (1938, 1957) sobre el aprendizaje y el uso lingüísticos. El modelo conductista supone que adquirimos una lengua mediante un proceso de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. Bloomfield (1933) sistematizó esta concepción del aprendizaje aplicada a la teoría lingüística.

Dos son los supuestos fundamentales en que se asientan las diferentes técnicas y procedimientos didácticos del conductismo: por una parte, se considera el aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos, respuestas y recompensas; por otro, se cree en el poder absoluto de los refuerzos siempre que se apliquen adecuadamente sobre unidades simples de conducta. Según Pérez Gómez (1992:40):

"La secuencia mecánica de estímulos, respuestas, refuerzos, no funciona en la escuela, es un esquema demasiado simplista y no refleja la riqueza de intercambios en el aula. Estímulos y refuerzos similares provocan reacciones bien distintas e incluso contradictorias en diferentes individuos, y también en los mismos sujetos en diferentes momentos, situaciones y contextos."

En lo que se refiere a los estudios psicolingüísticos sobre adquisición y desarrollo del lenguaje, el panorama hasta los años 60 refleja el dominio de los modelos conductistas (cfr. Lomas, Osoro y Tusón, 1993:52).

El generativismo coincide con los desarrollos de la escuela de Piaget (1946, 1969), de Vygotski (1934, 1979) y de Luria (1975). Con la obra de Chomsky, *Estructuras sintácticas* (1957) aparece, como presupuesto fundamental, que la estructura de la lengua está determinada por la mente humana, en la que

hay unas estructuras específicas para la adquisición del lenguaje. La teoría de aprendizaje que subyace en la gramática generativa es formulada como hipótesis mentalista (o innatista). La actividad lingüística no estriba, por lo tanto, en la reproducción de un enunciado previamente grabado en la memoria; por el contrario, los hablantes poseen una capacidad o predisposición innata para adquirir el lenguaje. En todo ser humano existe un dispositivo cerebral innato, llamado *Language Acquisition Device* (L.A.D.), apto para tratar, según una programación biogenética universal, los datos lingüísticos de cualquier lengua. El hablante, a través de las múltiples frases que registra, deduce la gramática de su lengua y la proyecta para la elaboración de nuevas frases. El aprendizaje lingüístico consiste en el descubrimiento de las reglas que rigen la elaboración de esos enunciados. El hablante, por lo tanto, no copiará fragmentos de lenguaje, sino que creará fragmentos de lenguaje, aplicando las reglas que ha descubierto, orientado por su predisposición innata para adquirir el lenguaje. Solo así parece poder explicarse la constante producción de frases nunca anteriormente emitidas.

Los estudios de psicología evolutiva aportan a esta teoría la constatación de la regularidad en las diferentes etapas de la aparición y desarrollo del lenguaje en todos los niños y en los diferentes ambientes lingüísticos.

4.4.2. La concepción constructivista del aprendizaje

El planteamiento innatista de la gramática generativo-transformacional tiene cierta relación con las teorías genético-cognitivas de la psicología constructivista (Piaget 1923, 1946, 1947; Inhelder y Piaget, 1955, 1964). Desde una perspectiva genética, se analizan las construcciones que el niño va logrando en estadios sucesivos mediante un proceso de *asimilación* y *acomodación*. Cuando el niño percibe nuevas experiencias, trata de integrarlas dentro de las estructuras cognitivas de que dispone¹²³. La *asimilación* es el proceso de integración de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el individuo. La *acomodación* consiste en la reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Ambos movimientos constituyen la *adaptación activa* del individuo que actúa y reacciona para compensar las alteraciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente.

Por tanto, las primeras experiencias asimiladas pasan más tarde a acomodarse de forma integral y funcional en la estructura cognitiva del niño y se logra un nuevo estadio de equilibrio. Sin embargo, las nuevas experiencias llevarán a nuevas asimilaciones, una acomodación posterior y un nuevo estadio de equilibrio cognitivo.

En la polémica sobre la prioridad de lo lingüístico o lo cognitivo, Piaget¹²⁴, frente a la concepción sostenida por Chomsky, defiende que el pensamiento es anterior al lenguaje; antes de la aparición del lenguaje, el niño posee ya una función representativa o simbólica que es lo que está en la raíz del pensamiento. Esta función se manifiesta en la imitación y en el juego simbólico y se desarrolla especialmente por el lenguaje. Por su parte, el lenguaje, una vez adquirido, va a favorecer el desarrollo cognitivo.

Por lo tanto, según esta corriente del pensamiento psicológico, el

¹²³ A partir de lo que sabe, y en relación con ello, se le proporcionan nuevos conocimientos, que puede asimilar porque puede establecer conexiones entre este nuevo conocimiento y el previo. Un exceso de asimilación produciría un exceso de tranquilidad, una falta de tensión y de dinamismo que harían imposible ningún progreso.

¹²⁴ Cfr. M. Piattelli-Palmarini (1979).

aprendizaje, como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio, es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que, al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. En este sentido, la génesis mental puede representarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral. En el centro de este proceso se encuentra la actividad. El aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo. En todo caso, es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio, mediatizado por estructuras reguladoras al principio hereditarias, posteriormente construidas con la intervención de adquisiciones anteriores.

Las estructuras cognitivas son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio. Son el resultado de procesos genéticos. No surgen en un momento sin causa alguna, ni son el principio inmutable de todas las cosas. También se construyen en procesos de intercambio.

Se sabe, a partir de las investigaciones piagetianas, que el aprendizaje no se efectúa de una manera única; evoluciona según la edad. La epistemología genética de Piaget (1923, 1969) distingue cuatro periodos generales en el desarrollo de las estructuras cognitivas del niño. El paso de un estadio a otro es sucesivo y secuencial, cada uno de ellos es necesario para acceder al siguiente:

1. Periodo de la inteligencia sensomotriz, anterior al lenguaje (desde el nacimiento hasta los 2 años). Es el estadio de constitución de una lógica de las acciones¹²⁵.

2. Periodo preoperacional (de los 2 a los 7-8 años). Durante la primera infancia tiene lugar la conceptualización de las acciones¹²⁶.

¹²⁵ Hacia el final de este periodo, el niño puede manipular objetos físicos de su entorno para satisfacer el hambre o la curiosidad y puede imitar varias conductas del adulto. El niño puede responder a cosas que no están directamente a la vista, con lo cual los objetos físicos han asumido una realidad no solo física, sino también cognitiva.

¹²⁶ En este estadio los niños desarrollan su capacidad para formar símbolos mentales que les permiten representar cosas o hechos, incluso en ausencia de estos. Jugar a las casitas o a cualquier otro juego simbólico es lo que caracteriza a este estadio. El niño progresa en el desarrollo del lenguaje y lo usa activamente en el juego simbólico. Los niños siguen teniendo una perspectiva egocéntrica y ven la realidad, en buena medida, tal como les afecta a ellos; por consiguiente, sus explicaciones pueden establecerse de forma que

3. Periodo de las operaciones concretas (de los 7-8 a los 11-12 años). Durante este periodo el niño es capaz de llevar a cabo agrupaciones lógicamente estructuradas, pero todavía ligadas a la manipulación de los objetos¹²⁷

4. Periodo de las operaciones formales hipotético-deductivas (a partir de los 11-12 años). En torno a los 11 años se constituye una lógica proposicional hipotético-deductiva, con la que el niño puede comparar y contrastar alternativas que solo existan en su mente. El mayor desarrollo del lenguaje le permite también interpretaciones mejores¹²⁸.

La enseñanza, pues, puede adaptarse al desarrollo psicológico de los aprendices. Piaget es, quizás, el teórico que mayor influencia ha ejercido en la enseñanza de la gramática en lo que a teorías de aprendizaje se refiere hasta el cognitivismo (vid apartado 4.5). Más adelante comentaremos algunas propuestas didácticas que se han llevado a cabo a partir del modelo del desarrollo evolutivo del niño descrito por el psicólogo suizo.

4.4.3. La concepción cognitivista del aprendizaje

Una postura intermedia entre el innatismo y el constructivismo en la relación entre lenguaje y pensamiento es la sostenida por los psicólogos soviéticos. Luria (1975), Vygotski (1934) y Leontiev (1972), fundadores de la escuela cognitiva sociohistórica (teoría cultural del conocimiento), han sostenido que las operaciones mentales y la adquisición del lenguaje se desarrollan conjuntamente. La configuración del pensamiento y la adquisición del lenguaje están en una relación dialéctica de reciprocidad. La utilización del lenguaje es el resultado de una construcción interna. Esta construcción interna pone en juego una serie de operaciones generales que se elaboran en un contexto determinado. Por su lado, en este contexto exterior la comunicación, mediatizada por el

estén de acuerdo con las propias experiencias del niño aunque no lo estén con la realidad.

¹²⁷ En este estadio el niño logra precisión a la hora de comparar y contrastar objetos de la realidad concreta. Sin embargo, aunque sus explicaciones y predicciones ya no se basan en su visión egocéntrica o en un estado de ánimo momentáneo, todavía requieren la comparación y contraste con las cosas reales. No pueden manejar contraposiciones simbólicas.

¹²⁸ Piaget hace hincapié en que la característica principal de este último periodo (que continúa en la edad adulta) es la capacidad para manejar construcciones mentales y para reconocer las relaciones que existen entre dichas construcciones.

lenguaje, se transforma en actividad psíquica interna, especialmente en pensamientos verbales.

Vygotski (1934) ha acuñado el concepto de *zona de desarrollo próximo* o *área de desarrollo potencial*. En un principio aplica este concepto al contexto de la instrucción y la medición. La zona de desarrollo próximo, define Vygotski, es la distancia entre el actual nivel de desarrollo del niño, tal como está determinado por la resolución de problemas de un modo independiente (sin ayuda) y el nivel de desarrollo potencial, tal como viene determinado mediante la resolución de problemas bajo la dirección del adulto o en colaboración con compañeros más capaces.

Esta noción de zona de desarrollo próximo permite proponer una nueva fórmula acerca del aprendizaje, en concreto, que el único "aprendizaje bueno" es el que constituye un avance en el desarrollo. La zona de desarrollo próximo consiste en ayudar de forma calculada a un alumno a ir más allá de sus niveles de desarrollo actual hasta una nueva zona.

Según Vygotski, la adquisición del lenguaje nos proporciona el caso paradigmático para ilustrar el concepto de zona de desarrollo próximo. En un principio, el lenguaje se domina en colaboración con un adulto o un compañero más competente, únicamente con el objetivo de comunicar. Una vez que de esta manera se domina suficientemente, puede pasar a internalizarse y servir bajo el control consciente como medio de llevar a cabo diálogos hablados internos (lo que Piaget llama "lenguaje egocéntrico").

Con respecto a la adquisición de la gramática, según el americano Bruner (1981), pocas veces es la sintaxis objetivo de una pedagogía o negociación explícita, y muy pocas veces la fonología. La semántica es un caso intermedio. Parecería, pues, que el niño llega a dominar la *estructura* del lenguaje como subproducto del proceso de aprendizaje que sigue para el objetivo más alto de *utilizar* el lenguaje en un discurso.

Para Vygotski pasar al conocimiento es igual que pasar al lenguaje. Su creencia básica es que la transacción social es el vehículo fundamental de educación y no su simple ejecución.

Las aplicaciones educativas del concepto de zona de desarrollo próximo han sido difundidas con amplitud durante estos últimos años. A partir de su traducción al inglés, este trabajo experimental y de diagnóstico demuestra las maneras en que los participantes más capaces estructuran la interacción de modo que los principiantes (los niños) puedan participar en actividades para las que no están capacitados por sí solos; con la repetición de esta práctica el niño va incrementando gradualmente su responsabilidad relativa hasta que puede dominar el rol del adulto.

La idea de zona de desarrollo próximo se refiere a la estructura de actividad conjunta en cualquier contexto donde haya participantes que ejercen responsabilidad diferenciada en virtud de su distinta competencia.

Bruner (1966) sostiene una postura ecléctica, que intenta conciliar aspectos de las diferentes escuelas de la psicología evolutiva. Para Bruner, el lenguaje es un constitutivo del desarrollo cognitivo. Este se desarrolla por interiorización de un cierto número de técnicas entre las que figura el lenguaje; el dominio del lenguaje (y demás técnicas) está ligado al entorno en que crece el niño. El desarrollo psicológico se caracteriza, para este autor, entre otras cosas, por la independencia cada vez más acentuada de las conductas en relación a los estímulos.

4.4.4. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

Otra teoría cognitivista en torno al aprendizaje es la teoría desarrollada por el psicólogo D. P. Ausubel (1963). Según este investigador, de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el estudiante ya sabe. En este sentido, Ausubel propone identificar el marco conceptual del aprendiz, los conceptos inclusivos pertinentes que existen en su estructura cognitiva; a partir de estos conceptos, se pueden adquirir nuevos conocimientos que permitan relacionar con un conjunto más amplio la información nueva proporcionada. Se da un aprendizaje significativo cuando la información nueva se pone en relación con conceptos ya existentes en la mente del que aprende (conceptos inclusivos o inclusores, en términos de Ausubel).

Dos son las dimensiones que Ausubel distingue en la significatividad material de aprendizaje. La *significatividad lógica*, que se define como la coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencias en las relaciones entre sus elementos componentes. Y la *significatividad psicológica*, que consiste en que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

De acuerdo con el enfoque de Ausubel, la nueva información adquirida en el aprendizaje significativo se almacena en forma algo modificada (como producto de la asimilación en los conceptos inclusivos) y a su vez modifica (diferencia más) a los inclusores con los que está relacionada. Frente al aprendizaje memorístico, en el que se adquiere nueva información sin relación específica con los elementos existentes en la estructura cognitiva, el aprendizaje significativo presenta tres ventajas importantes: el conocimiento que se adquiere de modo significativo es más operativo, se retiene durante mucho más tiempo; la información incluida produce una diferenciación progresiva de los inclusores, con lo cual aumenta la capacidad para aprender después de manera más fácil otros materiales relacionados; y no inhibe el aprendizaje de información similar.

Novak (1977) ha comentado que el fracaso escolar se debe a que en general en el currículo escolar o en los libros de texto los materiales no se han presentado teniendo en cuenta el aprendizaje significativo. Señala que un buen diseño del currículo requiere primero un análisis de los conceptos de un campo de conocimiento, y segundo tener en cuenta las relaciones entre dichos conceptos que sirvan para ilustrar qué conceptos son los más generales y supraordenados y cuáles más específicos y subordinados. Es decir, la información se organiza para que el estudiante pueda admitirla en su estructura cognitiva:

"Uno de los motivos por los que la enseñanza escolar ha sido tan poco efectiva es porque los que planean los currícula casi nunca seleccionan los conceptos que esperan enseñar y mucho menos intentan buscar una relación jerárquica entre estos conceptos. [...] la premisa de la que parto es que los conceptos son principalmente aquello con lo que pensamos y que el aprendizaje de conceptos es la función primordial de la enseñanza. [...] para que el aprendizaje de conceptos sea efectivo se requiere una explicación de la relación entre los conceptos y un desarrollo cada vez mayor de los conceptos más importantes." (Novak, 1977, 1982:83-84)

Novak, siguiendo la teoría de aprendizaje de Ausubel, propone un currículo que tenga en cuenta el orden jerárquico (cualitativo) con que se organizan los nuevos conceptos en la estructura cognitiva, lo cual permite un aprendizaje supraordenado. A este propósito comenta:

"El aprendizaje supraordenado se produce cuando conceptos aprendidos anteriormente se integran como elementos de un concepto más amplio e inclusivo. [...] El aprendizaje supraordenado no se da normalmente en el aprendizaje escolar sencillamente porque la mayoría de los profesores y de los libros de texto comienzan por los conceptos más generales y más inclusivos; sin embargo, son, a menudo, incapaces de mostrar las relaciones explícitas entre estos conceptos inclusivos y los conceptos subordinados y específicos que se presentan más tarde." (*Ibid.*, pp. 84-85)

En la segunda parte de este trabajo observaremos qué teoría de aprendizaje subyace en cada una de las etapas que contemplamos de la enseñanza de la gramática española. Se trata de analizar, por ejemplo, si el *programa estructural* que se sigue obedece a un enfoque del aprendizaje memorístico, conductista, constructivista o significativo, entre otros.

En este sentido, según Novak (1977) la mayor parte de profesores y libros de texto siguen un orden más lógico que psicológico, y fomentan sobre todo un aprendizaje memorístico:

"Se deja que sea el estudiante, en último término, el que descubra las relaciones conceptuales; los más capaces pueden hacerlo, pero los demás se ven obligados a utilizar modelos de aprendizaje memorístico o a adquirir cada concepto como una entidad relativamente independiente, limitando gravemente de esta forma la transferencia posterior de dicho aprendizaje." (*Ibid.*, pp. 88-89)

"Por desgracia, a pesar de que tenemos ahora recursos potenciales de aprendizaje mucho mayores, gran parte del aprendizaje escolar sigue consistiendo en escuchar (o leer)-memorizar-recitar-olvidar." (*Ibid.*, p. 106)

F. Rincón (1989:154) coincide con los comentarios de Novak:

"el libro de texto no ha ido demasiado ligado a corrientes educativas que persigan la comprensión razonada de las informaciones. Efectivamente, lo único que se puede hacer con el 95% de los libros de texto es aprendérselos."

De todos modos, cabe preguntarse si aprender es siempre "de memoria".

4.4.5. El aprendizaje como procesamiento de información

Desde los años 60 se ha desarrollado una nueva perspectiva teórica en cuanto a la explicación psicológica del aprendizaje (cfr. Pérez Gómez, 1992:53). Esta perspectiva integra aportaciones del modelo conductista, pero dentro de un esquema fundamentalmente cognitivo. Bajo sus orientaciones se establece una interrelación entre neoconductistas y las corrientes actuales del aprendizaje cognitivo (R.M. Gagné, 1965).

El modelo de procesamiento de información considera al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Ello supone que el organismo no responde directamente al mundo real sino a la propia y medida representación subjetiva del mismo. Una mediación que selecciona, transforma e, incluso, distorsiona con frecuencia el carácter de los estímulos percibidos. En este modelo de aprendizaje los elementos más importantes de explicación son las instancias internas, tanto estructurales como funcionales que median entre estímulo y respuesta.

Los elementos estructurales son tres: registro sensorial (recibe información interna y externa), memoria a corto plazo (ofrece breves almacenamientos de la información seleccionada), memoria a largo plazo (organiza y conserva disponible la información durante periodos más largos). Las cuatro categorías de procesamiento de la información son las siguientes: atención (tiene que ver con las orientaciones selectivas y asimilaciones de estímulos específicos); codificación (implica la traducción a símbolos de los estímulos); almacenamiento (retención organizada de la información codificada); y recuperación (utilización posterior de la información almacenada para guiar los resultados y respuestas).

4.5. Las teorías de aprendizaje en la enseñanza gramatical de la lengua española. Algunas propuestas metodológicas

A partir de los modelos psicológicos y psicolingüísticos anteriormente descritos, algunos lingüistas y didactas han realizado propuestas de aprendizaje con respecto a la enseñanza de la gramática. La mayoría de estas propuestas parten de la teoría del constructivismo genético de Piaget y de las etapas de aprendizaje establecidas por el psicólogo suizo. Esta influencia se observa en los planteamientos metodológicos que se llevan a cabo sobre todo a partir de la década de los años 60. Anteriormente, las propuestas realizadas proceden de la práctica didáctica, no de la reflexión teórica de los psicólogos educativos.

Una constante a lo largo de nuestro siglo XX ha sido la preocupación por ponderar el momento más adecuado para introducir los estudios de gramática y la forma como hacerlo. Las primeras reflexiones surgieron a raíz de la práctica escolar, por los malos resultados en la enseñanza gramatical y la poca motivación de los alumnos. Esta situación llevó a algunos profesores y lingüistas preocupados por la didáctica a plantearse cuál sería el momento más adecuado en el desarrollo intelectual de los estudiantes para introducir los contenidos gramaticales, y cuáles los métodos más apropiados para su nivel intelectual.

L. Brackenbury (1908, 1922:9), por ejemplo, es una de estos profesores preocupados por los resultados de la enseñanza de la gramática a principios de siglo:

"Recientemente ha caído en un descrédito tal que desapareció por completo en los horarios de muchas escuelas. Débese eso, 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 y de la superficialidad del modo tradicional de llevar los ejercicios de análisis, lo mismo de oraciones que de palabras."

En *La enseñanza de la gramática* (1908) Brackenbury reflexiona acerca de qué significa enseñar gramática y expone qué procedimientos serían los más adecuados para presentar la asignatura ante niños de 12 años. Su propuesta metodológica consiste en tratar las cuestiones gramaticales, como las partes de la

oración, no de forma sistemática, sino según van apareciendo conforme se analiza la naturaleza de las unidades que componen la oración:

"[...] nuestro método no consiste en dar una instrucción sistemática sobre las diferentes partes de la oración, sino indicar a la clase, según vaya ofreciéndose la ocasión de nuestro examen de las oraciones, las características especiales e importantes de las palabras que la componen." (*Ibid.*, p. 149)

L. Brackenbury condena tajantemente aquellas informaciones gramaticales que no sirven para esclarecer distinciones o reconocer mejor una unidad, sino para crear confusión. Propone para el estudio gramatical de la lengua partir de la relación entre el pensamiento y la expresión:

"Nuestro método consiste en tratar antes del *estado mental* que se expresa (y es este nuestro principal empeño), y luego examinar las construcciones que forman la expresión del estado mental que se considera. [...]"

Si nuestro análisis de la relación entre pensamiento y lenguaje es correcto, habremos establecido una base para enseñar todas las lenguas que nuestros alumnos puedan estar aprendiendo (inglés, francés, alemán, latín, griego). Debe reconocerse que este método ahorra mucho tiempo. Cuando empiece el alumno una lengua nueva, dominará ya algunos de los principios fundamentales que rigen toda expresión en el lenguaje, y estará, por tanto, preparado para sentir un interés inteligente en el examen de las formas especiales que la expresión pueda tomar." (*Ibid.*, pp. 169-170)

De todos modos, esta autora ya comentaba a principios de siglo (1908, 1922:98) que "el uso corriente está muy arraigado para que valga la pena empeñarse en introducir cambio alguno." Y este va a ser uno de los obstáculos con los que se va a enfrentar cualquier propuesta de reforma en cuanto a la metodología: el uso corriente, la inercia en la forma de enseñanza de la gramática, la "escolástica".

A principios de siglo se desarrolla en España el movimiento de la escuela activa. Este enfoque pedagógico fomenta la participación directa del alumno en su proceso de aprendizaje. La escuela activa tiene una clara repercusión en la enseñanza de la gramática española, especialmente en la escuela primaria, en donde la participación directa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje satisface mejor el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua que se persigue en este nivel educativo: enriquecimiento de la expresión, ampliación del

vocabulario, antes que la reflexión sobre la lengua. La pedagogía activa abandona el método tradicional de memorizar reglas, definiciones, para, contrariamente, partir de ejemplos prácticos. El procedimiento activo sustituye en los manuales de gramática las "lecciones de gramática" por los "ejercicios de lengua", con cuya práctica el niño ve que se trata de las palabras que emplea todos los días en sus juegos, conversaciones familiares, etc.

En esta misma línea pedagógica se sitúa la propuesta metodológica de A. Galí. Galí se basa, sobre todo, en la psicología del alumno; adopta métodos y prácticas que sean coherentes con el modo como el alumno aprende el lenguaje (operaciones mentales que realiza: de lo global a lo particular; de lo concreto a lo abstracto), con una visión funcional y activa de la adquisición de la gramática:

"Per a justificar la nostra posició podem invocar principis de psicologia general i, sobretot, de psicologia del llenguatge. Tots sabem que el creixement intel·lectual de l'infant és senyaladament analític. Parteix de les coses complexes, que són les coses concretes que ofereix la vida, les coses de conjunt per a anar distingint, destriant, separant, ordenant, classificant. Així, en el llenguatge, les dades que rep l'infant són les frases parlades amb tota llur complexitat, amb tota llur vaguetat, àdhuc amb tota llur irracionalitat; però és innegable que aquest és el seu primer material lingüístic, del qual, encara que no sàpiga Gramàtica, ell treu la llengua amb les seves infinites i delicadíssimes possibilitats d'aplicació. En cap aspecte psicològic com en el del llenguatge la tesi globalista no té una base de realitat tan irrefutable." (Galí, 1935, 1977:295-296)

Según el insigne pedagogo catalán, hay que controlar la edad de comenzar sistemáticamente los estudios de gramática, que para él no debería ser nunca antes de los 10 años. Galí opta por presentar los contenidos gramaticales de la forma más asimilable por los estudiantes, de forma inductiva. En el ámbito pedagógico catalán y español la propuesta de A. Galí constituye una auténtica revolución, huyendo de la acumulación memorística de normas gramaticales y basándose en situaciones vivas y reales de expresión del niño delante de estímulos del mundo que le rodea:

"En els textos de Gramàtica l'estudi de cada grup de mots sol anar precedit d'una definició. Com que aquesta definició es gairebé impossible de formular i sempre es dóna d'una manera inexacta, nosaltres prescindirem i estudiarem aquesta classificació fins allà on serà possible, per mitjà d'exemples i exercicis." (*Ibíd.*, p. 192)

"L'errada de la Gramàtica usual ha estat de creure que el mot "arbre", posem per cas, té

significació per ell mateix i contribueix a la significació de la frase. Els fets es produeixen al revés. Si el mot "arbre" té significació és perquè l'ha adquirida en la frase a mesura que el parlar es va elaborant.

Cal no oblidar-ho. La noció de les coses s'adquireix per les seves relacions: utilitat, semblances i diferències, coexistència, etc., etc. De la mateixa manera s'adquireixen els mots que expressen les coses.

Primer hi ha vida; després, l'abstracció; primer, doncs, hi ha la frase, que és l'expressió de la vida; després, el mot, que és sempre una abstracció." (*Ibid.*, p. 265)

Su metodología es activa. Galí concibe el libro de texto como un instrumento de trabajo del alumno, no como un manual que hay que aprender de memoria. Los alumnos han de trabajar la gramática a partir del texto en clase o en casa:

"A més ens convé de remarcar que no hem pretès de fer un llibre fàcil. Hem volgut fer un llibre adaptat a la psicologia del noi i als fets reals de llenguatge, no pas un llibre en el qual l'infant no hagués de fer cap esforç. Ben al contrari: quan diem que és un llibre de treball volem dir que també és un llibre que exigirà un treball i un esforç, cosa altament saludable." (*Ibid.*, p. 303)

Una propuesta didáctica digna de atención también se realiza en Argentina en 1936. Es un ejemplo ilustre que muestra cómo muchas veces los cambios en la forma de enseñar gramática vienen provocados no por la aplicación de una nueva teoría (lingüística o psicológica), sino por la necesidad de dar un giro a la nueva forma de enseñar gramática, de cambiar los objetivos y los métodos de enseñanza. Estos cambios se suelen recoger en los planes de estudio que establecen los objetivos de las asignaturas, las propuestas metodológicas para llegar a estos objetivos y los objetos de enseñanza. A estos planes de estudio se adaptan los manuales, que constituyen su concreción. La propuesta a la que nos referimos es la que se materializa en la *Gramática castellana* de A. Alonso y P. Henríquez Ureña (1938-39).

Disponemos de las reflexiones realizadas por el propio A. Alonso en 1943¹²⁹ a propósito de la reforma de 1936 de la enseñanza secundaria argentina. El insigne lingüista describe el panorama anterior a la reforma para defender los

¹²⁹ A. Alonso (1943), "Para la historia de la enseñanza del idioma en la Argentina" en *La Argentina y la nivelación del idioma*, Buenos Aires: Institución Cultural Española, pp. 87-145.

cambios. Así, denuncia que en los años anteriores a la reforma:

" [...] los jóvenes aprendían un librito que se llamaba *Gramática* y otro, un poco más grueso, que se llamaba *Historia de la literatura* [...] El programa de gramática reunía impertinentes nociones de lingüística (y ya desechadas, además) con las ideas más desacreditadas de la gramática tradicional" (A. Alonso, 1943:87)

Ante esta situación, el Ministerio de Enseñanza argentino propone una reforma que se orienta hacia un enfoque práctico, no teórico, para la enseñanza de la gramática. El ministerio nombró una comisión para redactar los nuevos programas. Fue una comisión excepcional, integrada, entre otros, por el propio Amado Alonso, por Pedro Henríquez Ureña y Gregorio Halperín.

En los nuevos programas de Literatura y de Castellano se concibe la enseñanza de la gramática no como un fin, sino como un medio para el dominio de la expresión y comprensión de los alumnos. Como señala A. Alonso (1943:99-101):

" [...] siempre he defendido la necesidad de encarar del modo más práctico la enseñanza de la lengua materna en los colegios secundarios; [...]

Siempre se ha sentido la necesidad de dirigir la enseñanza hacia el mayor dominio del idioma mismo y hacia el conocimiento de la producción literaria (sin reducirla al aprendizaje de un Manual de gramática y otro de Historia Literaria. [...]

El mal denunciado no es exclusivo de la enseñanza argentina; salvo excepciones que dan esperanzas, está extendido por todos los países de nuestro idioma, y yo lo padecí de niño en España.

Las nociones gramaticales han de ser mínimas y se han de orientar hacia la aplicación práctica. Se evita el aprendizaje por definiciones y solo se pide que los alumnos distingan unas de otras las categorías gramaticales y vean cuál es su papel¹³⁰ en la ordenada expresión del pensamiento. Los criterios teóricos que se sigan para presentar los contenidos no son relevantes en esta reforma; se pueden seguir cuatro criterios, según A. Alonso (1943:124-126): formales, lógico-objetivos, lógico-formales u oracionales, en función de la formación del profesor. No se pretende imponer una doctrina gramatical, sino adaptar la enseñanza de la

¹³⁰ Por ello hemos escogido para el estudio que llevamos a cabo en la segunda parte las nociones de dependencia e irregularidad.

gramática a las necesidades de los alumnos. Por ello, señala A. Alonso que se insiste en aquellos puntos que presentan mayor necesidad de corrección en el uso de los estudiantes¹³¹. El enfoque gramatical es simple, claro y sistemático, va del todo a las partes, y se ajusta al siguiente esquema:

- "1. Qué es la oración y cómo se articula en sujeto y predicado, cuando para su expresión no basta una palabra.
 2. Cómo se articulan a su vez el sujeto y el predicado, cuando para su expresión no basta una palabra.
 3. Las partes de la oración se hacían comprender como *partes en la oración*, como formas particulares del sujeto, del predicado y de sus subarticulaciones.
 4. Dentro de esta armazón elemental de los programas, el del año primero se detenía especialmente en la pronunciación; el del segundo, en la morfología (o accidentes, o Analogía, según la gramática que estudié de niño); el del tercero en la sintaxis.
- Se insistía en que las nociones gramaticales no eran un fin en sí, instrumentos auxiliares para que los alumnos corrigieran sus defectos y mejoraran su dominio del idioma; y, para obligar a dar a la enseñanza una orientación práctica, se señalaba no más que un tercio del tiempo de las clases para la exposición de nociones gramaticales." (*Ibid.*, p. 89)

La enseñanza de la gramática es una parte más de la asignatura de lengua (o castellano, como en Argentina se denomina), a la que se ha de dedicar una tercera parte de las clases, con ejercicios de aplicación de las nociones gramaticales presentadas; otra tercera parte del tiempo se dedica a ejercicios de redacción y otra tercera parte a la lectura de obras y su explicación.

Esta reforma se basa en los resultados de la observación directa de la realidad de la enseñanza de la gramática en los centros de secundaria de Argentina. Esta realidad la resume A. Alonso en las siguientes líneas:

"La gramática que hoy, en 1943, se enseña todavía en la mayoría de las escuelas y colegios, con sus sustantivos nombres de las sustancias, los adjetivos nombres de las cualidades, los pronombres que están en lugar del nombre, el género igualado con el sexo, etc., etc., está a la altura de la astronomía que imaginaba a la tierra como un disco quieto en medio del universo, el sol y la luna (ya ven ustedes que puede acertar en algún detalle) dando vuelta a su derredor. Esa astronomía y esa gramática son de la misma fecha y de la misma mentalidad. La astronomía ya hace siglos que perdió sus últimos defensores; la gramática todavía los cuenta por millares." (*Ibid.*, p. 95)

¹³¹ Este enfoque es un precedente claro de los planteamientos que reclaman la elaboración de gramáticas pedagógicas a partir de las necesidades de los estudiantes (cfr. Cuenca 1992, 1994; Mendoza, 1996).

El método propuesto para la enseñanza de la gramática es el método cíclico. Como señala A. Alonso:

"Lo que tienen de gramática los nuevos programas está seleccionado con todo cuidado según los siguientes intereses:

1º, Las dificultades reales que los jóvenes argentinos tienen para el buen uso de su idioma; por eso se han escogido aquellos puntos de la gramática que se las resuelven y se han dejado fuera otros, lo cual está en conformidad con la orientación total de los programas, que aspiran a proporcionar a los alumnos un mayor dominio de su idioma, y que quieren utilizar la gramática no como un fin en sí, sino como medio e instrumento para señorear conscientemente los recursos de la lengua;

2º, lo que todos los conocimientos escolares, y también la gramática, tienen de formativo, además de informativo; esto nos hizo incluir aquellos puntos capitales (o sea, elementales) de nuestra gramática que permiten reconocer nuestra lengua como un sistema ordenado. Según este propósito formativo, la distribución pedagógica adecuada era la llamada cíclica, que es la que hemos dado a nuestro programa de gramática." (*Ibid.*, pp. 117-118)

Para desarrollar este programa, A. Alonso, en colaboración con Henríquez Ureña, escribió dos manuales escolares: *Gramática castellana, 1º y 2º cursos* (1938-1939). El programa estuvo en vigencia en Argentina durante cuatro años, hasta 1940, cuando se propuso una nueva reforma. Observaremos si los planteamientos de estos años coinciden de algún modo con las propuestas que se hacen por la mismas fechas en España para la enseñanza de la gramática¹³².

A partir de los años 60, como hemos dicho, se observan en las reflexiones en torno a la enseñanza de la gramática la influencia de los postulados epistemológicos de Piaget. A. Maíllo (1960a, 1960b, 1965), uno de los autores que elabora libros de texto desde la perspectiva de la metodología activa¹³³, considera que toda la didáctica del idioma debe fundarse sobre bases psicosociológicas, que implican partir de las propias vivencias infantiles hasta que el niño se las apropie y pueda recrearlas. Se trata de adecuar, en cada grado docente, las posibilidades asimilativas de los alumnos y los contenidos lingüísticos. Ha propuesto cambiar la gramática lógica por una gramática psicológica más adaptada a las condiciones psicopedagógicas de los estudiantes.

¹³² Sobre las aportaciones de A. Alonso a la ciencia lingüística, a la descripción de la lengua española y a su enseñanza, véase E. Coseriu (1953), "Amado Alonso (1896-1952)", publicado en *Tradicón y novedad en la ciencia del lenguaje. Estudios de historia de la lingüística*, Madrid: Gredos, 1977, pp. 251-263.

¹³³ Destacamos sus *Ejercicios de lenguaje* de 1934. Las reflexiones a las que ahora nos referimos están recogidas en su obra *Introducción a la didáctica del idioma* (1960) y *Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma* (1965).

Este profesor aboga por una metodología progresiva y gradual de enseñanza de la lengua de acuerdo con un proceso de tres etapas. Las edades de cada una de las etapas coinciden con algunos de los estadios evolutivos establecidos por Piaget.

Maíllo considera que el momento más adecuado para introducir al estudiante en el análisis de la lengua, en el aprendizaje gramatical, es a partir de los 12 años. Defiende que el estudio de la gramática debe comenzar por el de la oración, pues lo que el niño maneja y entiende en primer lugar son "conjuntos complejos" en los cuales descubre después sus elementos o "partes"; las palabras como partes que son de la oración, solo en la oración adquieren su sentido, por lo que, incluso, puede resultar negativo para el niño el estudiarlas aisladamente:

"De la idea a la palabra; del sentimiento y la emoción a su expresión oral; del habla a la escritura; de la lengua asimilada mediante ejercicios activos, a la lengua explicada y sistematizada a la luz de las normas gramaticales. El procedimiento inverso, que ha sido hasta ahora el tradicional, ciega las fuentes creadoras del idioma en la mente del niño y obstaculiza el desarrollo lingüístico y mental." (A. Maíllo, 1965:287)

Maíllo propone el método inductivo y progresivo, en el que se parte de ejemplos de la vida real, y no de definiciones abstractas. Propone seguir la siguiente secuencia: 1º aportación del material lingüístico; 2º reflexión sobre ese material; y 3º construcción de la definición. Es una propuesta metodológica, como podemos ver, muy similar a la de A. Galí.

Lázaro Carreter (1965:12), a partir de los resultados de los estudios en psicología educativa, ha comentado la necesidad de una maduración intelectual en los estudiantes para abordar los estudios gramaticales:

"Es ya una verdad de circulación general que los niños de diez a doce años no están en lo que puede llamarse "edad gramatical". Carecen biológicamente de la mínima capacidad de abstracción necesaria para comprender -no repetir- las categorías de la Gramática."

González Nieto (1978:15), siguiendo también a Piaget, señala que el comienzo del pensamiento abstracto está en la edad de 11-12 años, como ya decía L. Brackenbury (1908):

" [...] antes de la cual sería prematuro, y consiguientemente inútil y perjudicial, introducir al niño en tareas escolares que supongan un cierto grado de abstracción. Ello no es obstáculo para reconocer que el periodo de ocho a once años requiere un tratamiento flexible para facilitar la labor de etapas posteriores. Pero, en términos generales, todavía a los once años, y aún a los doce, se requieren grandes precauciones. Aunque los planteamientos estándar no deben nunca ser tomados al pie de la letra y aunque no podemos ignorar los condicionamientos sociales, es ilustrador que las conclusiones de Arnold Gessell y Jean Piaget, por citar dos nombres representativos, muestren coincidencias fundamentales en cuanto a patrones de desarrollo."

Atendiendo a estas consideraciones, González Nieto (1978:17) establece la siguiente progresión en las etapas gramaticales que pueden observarse en el desarrollo intelectual de los estudiantes:

- Etapa pregramatical: 8-11 años
- Iniciación gramatical: 12-13 años
- Primera sistematización: 14 años
- Afianzamiento gramatical: 15 años
- Gramática exhaustiva: 18 años (Universidad)

En esta línea, González Nieto establece una serie de conceptos que son cruciales para la enseñanza de la gramática, y constituyen soportes teóricos para fundamentar una gramática en los estudios secundarios. Estos conceptos son los siguientes:

- 1) *Lengua-habla. Competencia-actuación*
- 2) *Código del hablante y código del oyente. Función metalingüística*
- 3) *Norma*
- 4) *Signo lingüístico*
- 5) *Signo y sistema: forma y sustancia; relaciones sintagmáticas y paradigmáticas*
- 6) *Carácter lineal del lenguaje. Doble articulación*
- 7) *Del sonido al sentido. Niveles del sistema*
- 8) *Estructura profunda y estructura superficial*
- 9) *Contexto y situación*

Comenta González Nieto (1978:29) a propósito de estos contenidos:

"Podría afirmarse que uno de los síntomas de progreso en lingüística está en la mayor atención prestada a las relaciones sintagmáticas, a los problemas de combinatoria, frente a los primeros momentos de predominio de un punto de vista paradigmático"

Es el mismo proceso que señala Tusón (1980) en el aprendizaje de la gramática por un hablante: primero se adquieren los paradigmas (oposiciones) y luego las combinaciones, entre los elementos de diferente paradigma. Así, este lingüista catalán describe el proceso que sigue un estudiante en la adquisición de los contenidos gramaticales a partir del paralelismo con el proceso de maduración humana:

" [...] el proceso de maduración humana parece ser que pasa por una fase de identificación y clasificación de elementos y fenómenos (fase taxonómica) que es previa a la etapa de interpretación o explicación. Y se considera que la frontera entre estas dos etapas puede situarse, aproximadamente, en torno a los dieciséis años" (Tusón, 1980:161)

Estas consideraciones psicológicas le llevan a establecer una propuesta de programa gramatical para la enseñanza secundaria que se inicie con una descripción de las unidades gramaticales a base de aislar los fenómenos, clasificarlos y estudiar relaciones (enfoque estructuralista) para abordar más adelante la explicación del fenómeno lingüístico (enfoque generativista en los niveles universitarios).

S. Fernández (1983:49) ha comentado las implicaciones didácticas de los estudios sobre la adquisición del lenguaje, consideraciones que pueden iluminar, afirma, la progresión del trabajo sobre la gramática:

"El atender en la progresión a los procesos de adquisición y de madurez del alumno, además de facilitar el camino, tiene la ventaja de favorecer el desarrollo global de la persona."

En cuanto a los aspectos morfológicos, comenta, por ejemplo, que la comprensión de la irregularidad de las formas la adquirirá el niño cuando logre el estadio de pertenencia inclusiva (en términos de Ausubel).

En esta línea, Mahmoudian ha comentado (1976:2):

"Pour le succès de l'action pédagogique, il ne suffit pas de connaître de façon précise la matière à enseigner, il faut aussi connaître la population à laquelle on enseigne. Dans la mesure où le processus d'acquisition des phénomènes linguistiques varie selon l'âge, les moyens pédagogiques mis en oeuvre doivent être modifiés en conséquence. Par ailleurs, la connaissance des faits de langue varie selon l'âge et les origines socio-géographiques de la population enseignée; et cela entraîne des modifications dans la matière à enseigner. C'est dire qu'il n'est pas possible de proposer des 'méthodes' universelles."

Otra propuesta didáctica es la que ha realizado la catedrática M.P. Battaner. Ofrece un posible programa para recorrer la reflexión gramatical del nivel oracional en la escuela. A partir de la prioridad del contenido, del sentido en el aprendizaje gramatical, describe un programa que va del sentido a la forma:

"Si primamos lo semántico [...], el objetivo de la enseñanza de la lengua en la escuela es la expresión correcta, y a poder ser personal, de los alumnos. Y la expresión es primeramente el contenido, y, después, con los años, la reflexión y la madurez, la forma" (Battaner, 1985:208)

Esta propuesta se orienta hacia la enseñanza primaria, para el último ciclo de E.G.B. (12-14 años) en donde el objetivo fundamental es enseñar lengua para desarrollar la capacidad lingüística de los escolares; quizás en los estudios secundarios, la reflexión argumentada de los fenómenos gramaticales constituya un paso más para el dominio de los recursos lingüísticos de la lengua materna. El programa básico propuesto por P. Battaner (1985:213) es el siguiente:

- 1º Concepto ideal de la oración: modalidad, paso de la *palabra* a la *oración*.
- 2º Análisis semántico de la oración.
- 3º Características fonológicas de la oración: la entonación.
- 4º Análisis formal de la oración en constituyentes inmediatos: la oración como construcción.
- 5º Fragmentación de frases del discurso que cumplan las características de oración.
- 6º Caracterización semántica de dos CC.II.: Sujeto y Predicado.
- 7º Caracterización de los CC.II.: SN (S.Pre.) y SV: la concordancia.

Una vez establecido este cuadro general procederemos a la inversa:

- 1º SN, sintagma o elemento nominal.
- 2º SV, sintagma o elemento verbal.
- 3º Oración con: SN + SV + (S. prep. autónomo).
- 4º Oraciones complejas: yuxtapuestas
 - coordinadas
 - subordinadas: sustantivas
 - adjetivas
 - adverbiales:
 - complemento de SV
 - autónomas. "

Esta propuesta es paralela al modelo interactivo *top down/botton up* de la teoría de la lectura (comprensión y descodificación de los signos). Se propone una secuenciación no unidireccional, sino bidireccional, de doble sentido: del significado a la forma y de la forma al significado. Así es como la mente opera en los procesos de comprensión y descodificación de mensajes.

He aquí algunas reflexiones sobre cómo pueden presentarse los contenidos gramaticales para la enseñanza¹³⁴. En ellas se identifican los conceptos más importantes del estudio de la gramática según los niveles de enseñanza, y se organizan en un esquema jerárquico. Es lo que Novak (1977) denomina "instrucción organizada", es decir, la selección del sistema más eficaz de presentar los conceptos ante los alumnos. Algunas de estas instrucciones manifiestan una clara incidencia de determinadas teorías de aprendizaje; todas parten de la experiencia docente y toman en consideración el desarrollo intelectual del alumno y sus procesos psicológicos¹³⁵.

En la segunda parte de este trabajo observaremos cuáles son las propuestas metodológicas que se ofrecen en los manuales escolares de las diferentes etapas, y cuáles son los criterios seguidos para la organización de los contenidos. Me gustaría recordar aquí unas palabras de Alarcos Llorach (1996a:7) en relación con las cuestiones aquí tratadas:

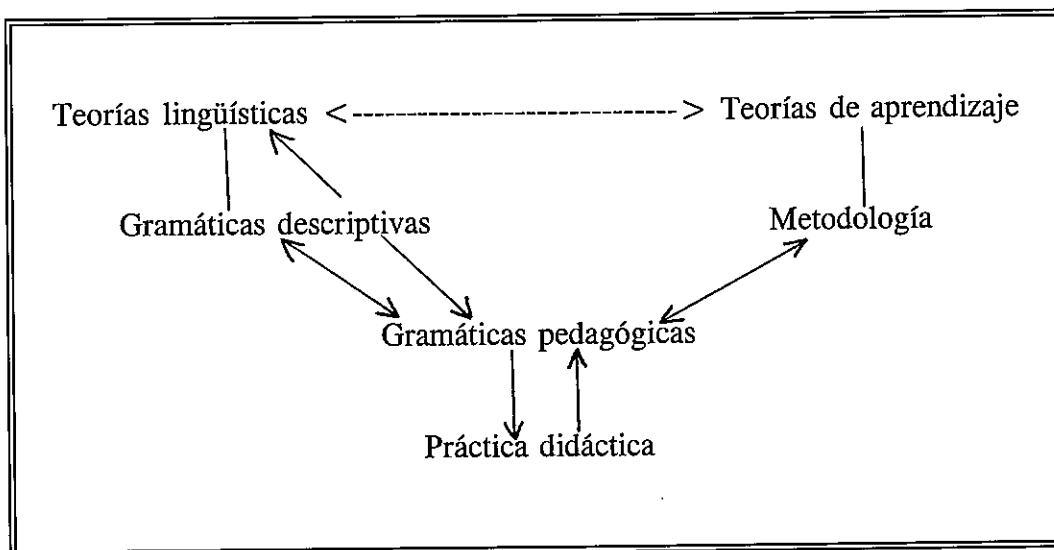
" [...] es necesaria la gramática, aunque administrada con dosificación prudente, pues no debe aplicarse antes de la madurez reflexiva."

¹³⁴ Hemos querido comentar solo algunas propuestas, de entre las muchas que a lo largo de este siglo se han realizado (cfr. Brunot, 1911; Fentanes, 1927; Martí Alpera, 1933; Lucero, 1936; Manacorda de Rosetti, 1961; García López y Pleyán (1969); Besse, 1976; Narbona Jiménez, 1977; Balet, 1982; Aranda Muñoz, 1989; etc.). Las orientaciones metodológicas comentadas permiten observar la influencia que los estudios de psicología evolutiva han tenido en la reciente tradición pedagógica española.

¹³⁵ De todos modos, podríamos objetar, como hace Pérez Gómez (1992:58), que "el desarrollo teórico sobre los procesos de aprendizaje no ha ido acompañado de un progreso paralelo en la práctica, ni aun en la teoría didáctica. Es necesario reconocer, en cualquier caso, que la transferencia no es cuestión de un movimiento mecánico y que implica dificultades y características que exigen una investigación adicional."

4.6. Síntesis del capítulo

Como resumen de este capítulo IV, sintetizamos en el siguiente esquema las interrelaciones que existen entre las diferentes disciplinas que hemos considerado como referencias para la elaboración de gramáticas pedagógicas:



Esquema 7¹³⁶

García Mínguez y Beas Miranda (1995:15-16) consideran, además de los referentes científicos y pedagógicos, un parámetro intencional, ligado a los valores sociales que el manual pretende transmitir a sus usuarios:

"Tres criterios presiden la construcción de los contenidos de la enseñanza escolar: por un lado, se confeccionan en cada época según la evolución del discurso científico de cada disciplina; por otro, la inspiración en principios metodológicos suele dar una versión pedagógica y didáctica al conocimiento determinado; por último, la concepción de los destinatarios, objeto de modulación, nutre la contextura del anclaje social a fijar. Si el investigador en su función analítica no considera más que el criterio pedagógico del libro de texto se halla abocado al engaño, por cuanto pasa por alto los parámetros científicos e intencionales que guían la elaboración del material escolar."

El valor ideológico, de transmisión cultural, no es objeto de estudio específico en nuestro análisis. Sí que consideramos, necesariamente, el contexto sociocultural e histórico en el que se inscriben los libros de texto de cada época y que explican su valoración en la sociedad.

¹³⁶ Adaptación del modelo comentado por B. Spolsky (1969:147) para la didáctica de lenguas extranjeras.

SEGUNDA PARTE

**LAS NOCIONES DE IRREGULARIDAD Y DEPENDENCIA EN LAS
GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LENGUA ESPAÑOLA (1901-1980):
ESTUDIO DE SU TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA**

CAPÍTULO V: GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LENGUA ESPAÑOLA. METODOLOGÍA

"Cette production didactique, souvent rejetée comme non scientifique, est une manifestation directe du *savoir* d'une époque, s'étendant entre les codes fondamentaux d'une culture et le domaine de la science."

P. Swiggers (1990:36)

En este capítulo exponemos el método de trabajo que hemos seguido para dar respuesta a las preguntas que se han llevado a cabo en el capítulo III. Responder a aquellas cuestiones supone relacionar todos los aspectos que hemos desarrollado en la primera parte del presente estudio. Para ello hemos seleccionado un conjunto de gramáticas escolares representativas de los diferentes periodos históricos que pueden distinguirse en la tradición escolar del siglo XX.

5.1. Fuentes bibliográficas

En primer lugar, antes de llevar a cabo la selección de la muestra de libros objeto de nuestro estudio, realizamos un inventario de gramáticas escolares para la enseñanza secundaria publicadas durante este siglo. El conjunto de libros de texto de gramática del que partimos se ha constituido a partir de la consulta de los fondos bibliográficos procedentes de diferentes instituciones. Enumeramos a continuación cuáles han sido las fuentes:

- Bibliotecas generales:

Biblioteca de Catalunya

Biblioteca Nacional de Madrid

Biblioteca "Artur Martorell"

Biblioteca "Rosa Sensat"

- Bibliotecas universitarias:

Biblioteca de la Universidad Autónoma de Barcelona

Biblioteca de la Universidad de Barcelona

Biblioteca de la Universidad Pompeu Fabra

- Bibliotecas de institutos de bachillerato:
 - Biblioteca del Instituto "Jaume Balmes" de Barcelona
 - Biblioteca del Instituto "Maragall" de Barcelona
 - Biblioteca del colegio de jesuitas de Sarrià
- Bibliotecas privadas:
 - Biblioteca "Díaz-Plaja" de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona
 - Biblioteca del Ateneo barcelonés
 - Colecciones personales
- Librerías de viejo

Intentamos acudir a los catálogos de las editoriales que han publicado libros de texto de gramática durante este siglo. Pero las editoriales, cuando dejan de tener determinados manuales a la venta, destruyen los ejemplares. No hemos podido recurrir, pues, a las editoriales para buscar archivos antiguos, como era nuestra intención, pues no conservan materiales que consideran ya caducados o que han sido sustituidos por otros más recientes. Por otro lado, queremos destacar que no ha resultado fácil llevar a cabo la recopilación de los manuales de los que hemos partido para este estudio. Al tratarse de libros de *uso*, son gramáticas que se pierden una vez han desempeñado su función como materiales didácticos. Por otra parte, el número de textos inventariados varía en cada etapa. Escasean los manuales de las primeras décadas del siglo y es a partir de los años 50 cuando empieza a abundar la literatura de este tipo. En esta etapa se amplía la enseñanza secundaria a un mayor número de alumnos, por lo que las editoriales deben cubrir las necesidades de más usuarios y se encuentran, por ello, más manuales¹³⁷.

Resultado de la consulta de estas fuentes bibliográficas es el inventario de

¹³⁷ Además, en 1958 surge la ley sobre el *Depósito legal* de libros, que establece un control sobre las obras que se editan cada año. Esta ley permite conocer mejor las fuentes documentales que analizamos.

309 gramáticas escolares que incluimos en el apéndice I¹³⁸. Esta recopilación no agota evidentemente la bibliografía de la enseñanza gramatical durante el periodo considerado, pero constituye un conjunto bastante completo.

Reunido el inventario, hemos procedido a agrupar las gramáticas escolares en función de los planes de estudio a los que se adaptan. Al tratarse de un estudio centrado en la enseñanza de la gramática de la lengua española, hemos considerado los planes de estudio para la enseñanza media que se han sucedido. Los planes de estudio regulan de forma oficial los contenidos y los métodos que se han de seguir en cada nivel de enseñanza. En estos planes de estudio están contenidos los objetivos que se persiguen con la enseñanza de la gramática. En el apartado siguiente comentamos algunos aspectos relevantes de los programas oficiales vigentes en el momento de elaborar los libros de texto que analizamos. En este sentido, nos interesa considerar fundamentalmente los siguientes aspectos:

1. El contexto histórico y sociocultural en el que se elaboran los planes de estudio: aspectos ideológicos, sociales, culturales, políticos, etc.
2. Los principales cambios que introduce cada plan de estudios con respecto a la legislación anterior, y los factores condicionantes de estos cambios: factores didácticos, psicopedagógicos, teóricos, políticos, etc.
3. El papel que desempeña la enseñanza de la gramática en cada plan de estudios: cursos en los que se estudia, contenidos que se programan, directrices metodológicas que se proporcionan.
4. La relación de la gramática con otras disciplinas del programa oficial: relación con la enseñanza de la lengua, de la literatura, de la gramática latina,...
5. Las directrices normativas en torno a los libros de texto.

Resulta clarificador para muchas de las cuestiones que más adelante analizaremos, comentar con brevedad la historia del libro de texto en España y observar su relación con las disposiciones oficiales.

¹³⁸ Ha resultado difícil para realizar el inventario distinguir entre libros de texto destinados a la segunda enseñanza y a la primera. Hemos clasificado en periodos los manuales recopilados, pero la falta a veces del año de publicación, que no constaba en el manual, o el no haber podido disponer de la primera edición, ha planteado problemas para establecer el grupo en el que se insertaría cada manual. Sobre todo las dificultades han surgido con las gramáticas escolares de los primeros decenios del siglo.

5.2. El libro de texto en los planes de estudios oficiales

Estudiamos los libros de texto como divulgadores de paradigmas científicos. Pero el libro de texto constituye un instrumento regulador también de las prácticas didácticas. Como señaló Gili Gaya (1952:121) a mediados de siglo en pleno debate sobre la reforma de la enseñanza de la gramática:

"Tales libros [escolares] marcan el camino para renovar y dar eficacia a la enseñanza del idioma patrio. [...] porque, aunque las ideas expuestas en este artículo se hallan en la mente de los educadores en calidad de convicción intelectual, no son muchos todavía los que las ponen en práctica, principalmente por falta o escasez de libros adecuados que puedan crear una tradición consistente en nuestro sistema educativo público y privado."

Desde la disciplina que abordamos (la enseñanza de la gramática), el libro de texto es un elemento histórico-social fruto de las circunstancias políticas, históricas y sociales que lo producen. Son los programas oficiales, los planes de estudio los que marcan unas directrices a las que los manuales se ajustan, desde la perspectiva teórica que se considere más adecuada. Pero también son los adolescentes y su situación social y económica los que condicionan la elaboración del libro de texto. Por ello, no podemos perder de vista el contexto histórico-social para una historia de la gramática de la lengua española de este siglo. Los libros de texto son productos históricos.

Antes de centrarnos en las gramáticas pedagógicas de nuestro siglo XX haremos un breve repaso histórico desde los orígenes del libro de texto hasta la época actual. Repasamos este punto de los manuales escolares en los planes de estudio oficiales de la enseñanza media o secundaria, ya que conocer la historia contribuye a entender el presente.

En la educación española los libros de texto en su concepción actual aparecen por primera vez con el plan Pidal de 1845¹³⁹, en que se introduce su obligatoriedad en la enseñanza media. El libro de texto aparece, pues, ligado en España al establecimiento de la enseñanza media.

¹³⁹ *Gaceta de Madrid*, 26 de septiembre de 1845.

En la Ley Moyano de 1857 se establece el principio de control de texto. Solo los aprobados por ley podían utilizarse en la enseñanza oficial. El artículo 88 de la Ley de 1857¹⁴⁰ establecía que "la Gramática y la Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias en la enseñanza pública." Acerca de esta disposición oficial ha comentado J. Gutiérrez (1988:157):

"Esta situación redundó, sin duda alguna, en la mejor protección de la norma lingüística culta, pero perjudicó, quizá, a un probable florecimiento de las doctrinas gramaticales. Sólo se utilizaban el *Compendio de la Gramática* y el *Epítome de la Gramática*, ambos de la Academia, en secundaria y primaria, respectivamente, junto al *Prontuario de ortografía*. Los autores de textos escolares hacían constar en sus anuncios y prospectos, con destacado grafismo, que su doctrina estaba conforme con la de la Real Academia y de acuerdo con sus programas. Es muy probable, por tanto, que sólo en algunas escuelas privadas y en algunos seminarios continuaran reflexiones gramaticales fuera de los cauces que trazaba la Academia."

El *Compendio de la gramática de la lengua castellana, dispuesto por la Real Academia Española para la segunda enseñanza* se publica por primera vez en 1857, a raíz de la disposición oficial comentada. En la Advertencia inicial se explica:

"Á fin de facilitar la Real Academia Española, en lo que á ella concierne, el cumplimiento de la ley de INSTRUCCIÓN PÚBLICA, ha acordado dar á luz dos tratados de Gramática castellana; uno que sólo contenga las breves, y en lo posible sencillas, nociones á que este arte se debe reducir en las escuelas elementales de primera enseñanza, y otro para las de segunda, que lo trate con alguna más extensión, si bien no tanta como la observada en la antigua Gramática de este Cuerpo literario, notablemente reformada en su última edición. En la misma hallarán los maestros que puedan necesitarlo, los alumnos que emprendan estudios superiores, y todo el que desee hablar con propiedad nuestro idioma, cuantas explicaciones permite dar á sus reglas gramaticales un libro semejante, siendo como son muy contadas las que no admiten excepciones. De lenguas tan copiosas como la castellana, y á cuya formación contribuyeron otras muchas, es condición precisa el abundar en idiotismos que le dan particular fisonomía, y áun pecando más o ménos gravemente contra la filosofía del lenguaje, le enriquecen con no escasos primores. De dichas reglas, y de las indicadas anomalías é irregularidades, se ha procurado no omitir ninguna esencial en el presente Compendio. El explanarlas cuando convenga, y áun insinuar alguna otra, llamada de propósito ó por involuntaria omisión, toca á los maestros, resolviendo las dudas que el texto pueda ofrecer en algun lugar á los discípulos de ménos fácil comprensión, ó satisfaciendo la

¹⁴⁰ *Gaceta de Madrid*, 10 de septiembre de 1857.

laudable curiosidad de los más despiertos y aplicados."¹⁴¹

Se suceden muchas ediciones a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX¹⁴² (en 1867 ya iba por la novena edición, y aún se publicaron nuevas ediciones en 1870, 1873, 1875, 1885, 1889, 1891), hasta que nos introducimos en el siglo XX con una nueva edición del compendio, la de 1901, que no presenta cambios sustanciales con respecto a los contenidos y la distribución que se establecen a partir de 1858 (vid. nota 142). Hemos recogido ediciones de este manual académico hasta mediados del siglo XX¹⁴³. La vigencia de esta

¹⁴¹ R.A.E. (1857), *Compendio de la gramática de la lengua castellana, dispuesto por la Real Academia Española para la segunda enseñanza*, Madrid: Imprenta Nacional. Reproducimos a continuación (respetando también la ortografía original) el índice de este primer compendio, porque nos parece relevante. Son muchas las gramáticas escolares que van a seguir el *programa estructural* (selección y ordenación de los contenidos gramaticales) del manual escolar establecido por la Real Academia:

ÍNDICE

PARTE PRIMERA

Capítulos	Páginas
I. De las partes de la Oración en general	1
II. Del Artículo y de sus propiedades y accidentes	3
III. Del Nombre y de sus propiedades y accidentes	7
IV. Propiedades y accidentes del Adjetivo	11
V. De las varias especies y diferencias de Nombres	12
VI. Del género de los Nombres	17
VII. Del Pronombre	21
VIII. Del Verbo	28
IX. De los Verbos irregulares	48
X. De los Verbos impersonales, defectivos, compuestos y frecuentativos	72
XI. Del Participio	75
XII. Del Adverbio	78
XIII. De la Preposición	84
XIV. De la Conjunción	85
XV. De la Interjección	89

PARTE SEGUNDA

I. De la Sintaxis en general	93
II. De la Concordancia	94
III. Del Régimen	96
IV. De la Construcción	104
V. De las Oraciones	111
VI. De la Sintaxis figurada	113

En total este primer compendio dedica 122 páginas a la enseñanza de la gramática, 89 dedicadas a temas de morfología y 33 a cuestiones de sintaxis.

¹⁴² En la 2ª edición del *Compendio* de 1858 se incluye en la enseñanza de la gramática el estudio de la ortografía y de la prosodia, que no aparecen en la 1ª edición. A partir de la 2ª edición todas las demás publicaciones del *Compendio* dividen la gramática en cuatro partes: analogía, sintaxis, ortografía y prosodia.

¹⁴³ Hemos consultado una edición del *Compendio de la gramática española* de 1949, Madrid: Espasa-Calpe.

gramática escolar se ha extendido, pues, durante casi un siglo, hasta épocas en que ya no era texto obligatorio en los institutos.

Volviendo a las disposiciones oficiales, otra referencia significativa en la historia de los libros de texto es la reforma del 21 de octubre de 1868¹⁴⁴, que recoge los principios de la revolución liberal de 1868. En esta reforma se establece, invocando razones ideológicas y de coherencia metodológica, la libertad total del profesor en la elección de métodos y libros de texto y en la formación del programa.

El plan de estudios de Eduardo Chao¹⁴⁵, ministro de Fomento con Pi y Margall durante la Primera República española, prevé un concurso nacional del que saldrían premiados los mejores programas presentados para cada asignatura, que deben ir seguidos por las oportunas indicaciones bibliográficas. La intranquilidad política y social del momento, y la corta duración de la república (nueve meses), impidió el desarrollo de la propuesta.

Por su parte, el plan de estudios de 1894 de A. Groizard introduce un punto nuevo en la legislación educativa: las denuncias sociales ante los libros que se utilizaban, acusados de enciclopedismo y de inadecuación al nivel, concepto y extensión de las asignaturas. Para evitar esta situación se establece una normativa sobre libros de texto¹⁴⁶.

En 1898, el plan de Gamazo¹⁴⁷, denuncia "la multiplicación

¹⁴⁴ *Gaceta de Madrid, Decreto de Fomento, determinando la legislación que ha de regir*, 21 de octubre de 1868: "Los Profesores deben ser también libres en la elección de métodos y libros de texto y en la formación de su programa, porque la enseñanza no es un trabajo automático, ni el Maestro un eco de pensamientos ajenos. El Catedrático merecedor de serlo tiene un sistema y método suyos, y cuando se le imponen otros, pierde su espontaneidad, y sus lecciones son una mezcla extraña de ideas y formas heterogéneas, sin unidad ni concierto." Cita de la reproducción del decreto en M. Utande (1964:243).

¹⁴⁵ *Gaceta de Madrid*, Plan de estudios de 3 de junio de 1873.

¹⁴⁶ *Gaceta de Madrid*, Plan de estudios de 16 de septiembre de 1894: "Es innegable consecuencia de este criterio la de que los textos que se apliquen a estas enseñanzas guarden la debida congruencia con el concepto y extensión oficialmente establecidos para las mismas, mediante la garantía de su previo examen para este fin por el Consejo de Instrucción Pública, a cuya competencia, es también lo cierto, que se halla sometida esta función por efecto de la ley de 29 de diciembre de 1876, que es, por tanto, el estado legal vigente, ya que hasta la fecha no se han realizado otros propósitos legislativos, como el anunciado acerca de este asunto por la importante circular de 3 de marzo de 1881.

De esta suerte queda atendida igualmente, en la única medida prudente y debida por respeto al orden legal constituido, cierta necesidad social bien apreciada a virtud de las reclamaciones de la opinión en este punto, engendrada por la profusión de libros que en este grado de la enseñanza se han aplicado como textos, sin la necesaria garantía de ser adecuados al fin a que se destinan." Citamos por la reproducción del decreto en M. Utande (1964:284).

¹⁴⁷ *Gaceta de Madrid*, Plan de estudios de 13 de septiembre de 1898.

verdaderamente pasmosa de libros de texto, cuando esa multiplicación no aumenta, ni en la más insignificante medida, el caudal de nuestros conocimientos"¹⁴⁸. El ministerio de Fomento publica un índice de materias de cada asignatura, al que los profesores deberán ajustar sus programas, y los autores sus textos. Esta es la respuesta que se da al problema de cómo editar libros de texto obligatorios sin que exista un currículo uniforme.

El índice de materias desaparece en 1899 y se establece el programa único y el libro de texto obligatorio para cada una de las materias.

La Reforma del Conde de Romanones de 1901¹⁴⁹ plantea un nuevo problema: "La peor consecuencia que la enseñanza sufre con los libros de texto no es la de que con ellos casi se hayan desterrado de las aulas los grandes autores, sino que los llamados libros de texto no se escriban en la generalidad de los casos con propósito verdaderamente didáctico, sino para dar contestación a las preguntas en los exámenes. Hasta la misma denominación de libro de texto hay que suprimirla"¹⁵⁰. Tampoco en la Segunda República, con los planes de reforma transitorios, se resuelve la cuestión de la compatibilidad entre manual y programa oficial.

La Orden de 5 de junio de 1957¹⁵¹ supone llevar al extremo las normas de control y contenidos de los programas y libros de texto de la España franquista. Indica todos los detalles, externos y formales, del manual (número de páginas, tipo de letra, calidad del papel, cubiertas, precio de venta, número de ilustraciones,...).

Por último, la reforma educativa de 1970¹⁵² (plan de estudios de 1975) exige la aprobación pedagógica no solo de los libros de texto, sino de todo el

¹⁴⁸ Plan de estudios de 13 de septiembre de 1898, *Real decreto reformando los estudios de segunda enseñanza*; citamos por Utande (1964:326).

¹⁴⁹ *Gaceta de Madrid*, Real Decreto de Instrucción Pública, de 12 de abril de 1901.

¹⁵⁰ *Reforma de la segunda enseñanza de 12 de abril de 1901*; citamos por la reproducción del decreto en Utande (1964:378).

¹⁵¹ *B.O.E.*, Cuestionarios del Plan de 1957, Orden de 5 de junio de 1957.

¹⁵² *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa*.

material pedagógico que utilice el alumno. En la enseñanza media el libro de texto se escoge entre los miembros del Seminario de la asignatura, "con el visto bueno del Director del Centro, previa audiencia de la Asociación de Padres o Consejo Asesor en que esté representada."¹⁵³

En la actualidad se discute la función del libro de texto en la enseñanza. Con la Reforma de 1985 (L.O.D.E.) se cuestiona la utilidad de un manual y se plantea la necesidad de emplear en clase materiales muy diversificados. En esta línea se sitúa el planteamiento que ha realizado F. Rincón (1989). Este profesor de enseñanza secundaria de lengua y literatura españolas dedica un apartado de su tesis a reflexionar sobre la utilidad de los libros de texto¹⁵⁴. Hace un repaso de las principales críticas que su uso ha suscitado (desde la oposición de filósofos como Rousseau al rechazo de los defensores de la escuela activa como Dewey o Freinet). Estas críticas se centran fundamentalmente en el hecho de que el libro impide una enseñanza basada en la experimentación, en la propia actividad del alumno. Frente al modelo de los manuales escolares, propone Rincón los llamados libros de taller, en donde se intentan subsanar los problemas que plantean los clásicos libros de texto. Según Rincón, el destino último del libro de texto tradicional es que lo aprendan, a pesar de frecuentes protestas de autores en otro sentido. En el taller, el libro no se presenta como depósito de conocimientos, sino como guía y ayuda para la realización de un trabajo. En los libros de taller el profesor apenas tiene cabida. Su papel es auxiliar, no determinante. En principio, el libro de taller debe ser un material que permita al estudiante trabajar solo.

De todos modos, como hemos comentado en otra parte de este estudio (cfr. Besse, 1985), un pésimo libro de texto puede resultar muy eficaz en manos de un buen profesor, que sepa sacarle el partido adecuado ante los alumnos con los que trabaja. Del mismo modo, un excelente libro de taller puede dar lugar a

¹⁵³ Orden de 2 de diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico. B.O.E., 16 de diciembre de 1974.

¹⁵⁴ "El Manual: una vieja polémica" en F. Rincón (1989:150-156).

resultados poco positivos si no es adecuadamente utilizado¹⁵⁵.

En el aspecto que a nosotros nos interesa, el de la *transposición didáctica*, podemos observar que las nuevas directrices teóricas y metodológicas del diseño curricular vigente en la actualidad (L.O.G.S.E., 1990) no se han generalizado para toda la enseñanza hasta la publicación de libros de textos elaborados bajo los nuevos postulados pedagógicos.

Esta breve historia de los libros de texto nos ha permitido observar los intentos de intervención y las vicisitudes legales del manual escolar. Pasamos a continuación a comentar los programas oficiales vigentes en el momento de escribir las gramáticas pedagógicas de las que nos ocupamos en el análisis.

¹⁵⁵ Para un estado de la cuestión sobre el valor y la utilidad de los libros de texto véase J. García Mínguez y M. Beas Miranda (1995).

5.3. La enseñanza de la gramática y los planes de estudio: periodos históricos

Para analizar la muestra de gramáticas pedagógicas que se considera en el periodo acotado para esta investigación, se han clasificado los manuales en cinco grandes grupos. Partimos de cinco *generaciones*¹⁵⁶ de gramáticas pedagógicas, de forma que podamos situar con precisión los cambios más significativos que se han producido a lo largo de la historia de la enseñanza de la gramática durante este siglo.

La periodización se ha llevado a cabo en función de las leyes y planes de estudio que han condicionado la didáctica de la gramática en la enseñanza secundaria del siglo XX. Los periodos establecidos, con la referencia de las leyes y planes que se han considerado, son los siguientes:

- 1) 1901-1930: Ley de Instrucción Pública de 1857; plan de 1903;
- 2) 1931-1938: plan republicano de 1934;
- 3) 1938-1956: Ley de Enseñanza Media; plan franquista de 1938;
- 4) 1957-1969: plan de 1957;
- 5) 1970-1980: Ley General de Educación de 1970; plan de 1975.

Aparte de los aquí mencionados, se han sucedido otros muchos planes de estudio que han marcado las pautas para la elaboración de los materiales de enseñanza. La incidencia educativa de cada uno de ellos ha sido desigual: muchos constituyen pequeñas reformas de planes precedentes; otros restauran algún plan anterior. En este sentido, en la consideración de los planes de estudio que se tomarán como punto de referencia para el análisis de la enseñanza gramatical, hay que destacar que se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

¹⁵⁶ Las periodizaciones resultan siempre problemáticas, pero al mismo tiempo metodológicamente necesarias en cualquier estudio de carácter histórico que abarque un periodo relativamente largo.

- 1) la novedad pedagógica de los planes¹⁵⁷;
- 2) su repercusión en la enseñanza de la gramática¹⁵⁸; y
- 3) su vigencia en el tiempo.

También se considerará la influencia que hayan ejercido en la elaboración de los libros de texto de gramática.

Por los motivos mencionados anteriormente, solo analizamos con detenimiento los planes de estudio que presentan estas características y que constituyen por ello el punto de arranque de cada generación de gramáticas pedagógicas.

La Ley Moyano de 1857 es la primera ley que fija los contenidos y directrices metodológicas del bachillerato¹⁵⁹. Esta ley se mantiene hasta principios del siguiente siglo, a pesar de que se suceden desde su implantación numerosísimos planes de estudios (1858, 1861, 1866, 1867, 1868, 1873, 1880, 1895, 1898, 1899)¹⁶⁰. Por ello es la ley de referencia para el primer periodo que hemos establecido en esta investigación, que abarca el primer tercio del siglo: 1901-1930. Este primer periodo se caracteriza por la estabilidad en la legislación que regula la enseñanza media, de tal modo que transcurre un cuarto de siglo (hasta 1926) sin que se modifique el plan de estudios del bachillerato.

¹⁵⁷ Nos detenemos en los planes de estudio que introducen cambios metodológicos con respecto a los planes anteriores. Son planes originales del periodo en que surgen, no adaptaciones de otros precedentes.

¹⁵⁸ Contemplamos los planes que más inciden en el planteamiento de la enseñanza gramatical, porque incluyen en los programas nuevos contenidos que enseñar, por ejemplo, o por la distribución de la enseñanza de la gramática en los distintos cursos que constituyen los estudios secundarios. También destacamos los planes que establecen algún tipo de relación diferente entre la gramática y otras materias del currículo.

¹⁵⁹ Dejando al margen los estudios clásicos de nivel medio, impartidos en las universidades (cfr. J. Gutiérrez et al., 1988), se han apuntado diferentes fechas para señalar el inicio de los estudios de segunda enseñanza, ligados a la creación de los Institutos de Bachillerato. Según F. Rincón (1989) la Real Cédula de 1807, de Carlos IV, constituye un precedente claro de la enseñanza media. Otros investigadores (A.P. González et al., 1988) relacionan el comienzo del bachillerato con la proclamación de la Constitución de 1812 y consideran que el germen de la enseñanza secundaria en España se encuentra en Jovellanos. Para M. Utande (1964) el inicio de las enseñanzas medias se situaría al comienzo del trienio liberal, en 1820-21 (el Decreto LXXXI de las Cortes, de 29 de junio de 1821, art. 21 constituiría la partida de nacimiento de la segunda enseñanza en España. En este decreto se dividía ya la enseñanza en primaria, secundaria y superior. En la primaria se enseñaría a leer y escribir, la aritmética elemental y un catecismo de religión y moral y otro político, explicativo de los derechos y obligaciones ciudadanos. La enseñanza secundaria tenía una finalidad propedéutica para la enseñanza superior, y el objetivo de esta última era preparar para ejercer alguna profesión específica).

Tomando en consideración estos datos, la mayoría de los estudiosos del tema coinciden en señalar la Ley Moyano de 1857 como la ley que sienta las bases y consagra los estudios secundarios, al hacer obligatorios los Institutos en las capitales de provincia.

¹⁶⁰ Para un estudio pormenorizado de la agitación normativa que afecta a la enseñanza secundaria durante el siglo XIX véase M. Utande (1964), *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*, Madrid: Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media. M.E.N., y un sucinto pero matizado panorama de los planes de estudio de este nivel de enseñanza hasta 1970 en M. Utande (1982), "Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)" en *Revista de Educación*, 271, pp. 7-41.

En 1931 se iniciaría un segundo periodo que se extendería hasta 1938. En este periodo la directriz para la enseñanza media viene dada por el plan republicano de 1934, el cual supone una gran novedad pedagógica, concretada en la creación de los Institutos-Escuela. Es la época del Movimiento de Reforma Pedagógica y de las cooperativas escolares, un periodo condicionado especialmente por los vaivenes políticos y las tensiones de la sociedad. Este es un factor que también hemos considerado al estudiar las gramáticas pedagógicas que se derivan de cada periodo, condicionadas por las directrices lingüísticas, didácticas y legislativas de la época, pero también por las circunstancias políticas, sociales y culturales del momento. Como muy bien ha comentado M. Utande (1982:26):

"También para la segunda enseñanza como para la educación en general tuvieron consecuencias importantes los acontecimientos políticos, sociales y militares del periodo 1931-1939. Los cambios, no ya de gobierno, sino de régimen, tenían que repercutir en este sector tan sensible del sistema educativo, en el que entonces -como ahora- sigue planteado el problema de la interacción: la educación como factor del cambio social/la sociedad condicionante de la educación"

El tercer periodo se iniciaría en 1938, cuando es abolido el plan republicano y se sigue una nueva ley, la ley de enseñanza media decretada desde Burgos en 1938. Esta etapa se extendería hasta el año 1956, una etapa caracterizada por el totalitarismo político, la privatización de la enseñanza y el clasismo. El cambio en la orientación de los estudios secundarios se inicia con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 del ministro Ruiz Giménez, que intenta adecuarse más a la realidad y necesidades sociales. No obstante, los cambios que se proponen en esta última ley no cuajarán hasta el plan de estudios de 1957, como más adelante comentaremos.

En 1957, con un plan de estudios que constituye la concreción de las directrices apuntadas en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, se inicia el cuarto periodo que hemos establecido. Este plan va a ser especialmente relevante en el ámbito de la didáctica de la gramática, al dar lugar a libros de texto que materializan los cambios que se propugnaron con la ley de 1953. Se

extiende esta etapa hasta 1970, momento en que se promulga la Ley General de Educación.

Finalmente, el quinto periodo lo constituye la década de 1970 a 1980, año en torno al cual empiezan a surgir los primeros documentos de lo que más tarde se concretará en la L.O.G.S.E. La Ley General de Educación de 1970 da lugar al plan de estudios del Bachillerato de 1975, que es el plan que ha estado vigente para la enseñanza media hasta los actuales planteamientos de reforma educativa.

Atendiendo a la clasificación establecida, analizaremos con detalle los siguientes aspectos:

- 1) estructura de la enseñanza media en cada etapa, y la situación y tratamiento de la gramática de lengua española en los planes de estudio vigentes en cada periodo;
- 2) cambios más relevantes que introducen las reformas de algunos de los planes de estudio del mismo periodo.

Por otro lado, no podemos desconsiderar, como hemos apuntado, los hechos históricos, sociales y culturales que constituyen el contexto en que se elaboran los planes escolares que siguen las gramáticas pedagógicas que estudiamos. Los factores históricos-sociales y culturales de cada periodo influyen en las orientaciones didácticas de los planes de estudio, en la metodología y en los materiales que se proponen para su uso en clase. Esto hace que tengamos que llevar a cabo, aunque de manera muy sucinta, una caracterización histórica y sociocultural de cada periodo para entender más claramente cómo se enseñaba gramática en cada época.

Con respecto a los contenidos de enseñanza gramatical, hay que considerar otros factores, más ligados a la historia de las teorías lingüísticas. De todos modos, como se comprobará, los contenidos vienen en muchos casos condicionados por factores externos a la disciplina, por exigencias ideológicas o institucionales en algunos momentos¹⁶¹. Por ello habrá que analizar también las

¹⁶¹ Sobre la incidencia de la ideología política en los materiales de enseñanza se han hecho diversos estudios de diferente alcance. Destaquemos en el ámbito de la lengua española la tesis de licenciatura de Fernando Valls (1983) sobre la enseñanza de la literatura en el franquismo. En el ámbito de las humanidades destacamos los estudios de R. Valls Montés (1984) y Martínez Tórtola (1996) sobre la transmisión ideológica en la enseñanza de la historia durante el primer bachillerato franquista (1938-1953). También

condiciones de producción y edición de las gramáticas pedagógicas de cada época, y el tipo de condicionamientos a que se ven sometidas.

En los apartados que siguen se comentan estos aspectos en los periodos históricos establecidos.

5.3.1. Primer periodo: 1901-1930. La independencia del estudio de la gramática castellana con respecto al latín

Según González Soto et al. (1988:21) y Utande (1982:21) se puede considerar el año 1900 como el inicio de la historia contemporánea de la educación en España, por dos motivos fundamentales:

a) se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (Real Decreto de 18 de abril de 1900), un ministerio específico de educación. El Ministerio de Fomento, que hasta entonces se ocupaba de la enseñanza, se reorganiza en dos Departamentos ministeriales: uno destinado a regular la enseñanza, y otro encargado de la "Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas."

b) en el año 1903 se elabora un plan que, de forma excepcional en el sistema educativo español, durará veintiséis años sin que se retoque. Se inicia, pues, a principios de siglo un periodo de sosiego en cuanto a la legislación educativa se refiere.

Analicemos a continuación cómo se concibe la enseñanza de la gramática en los planes de estudio que rigieron la enseñanza secundaria en España durante este periodo: en qué ciclos se imparte, con qué otras asignaturas se relaciona, qué orientaciones metodológicas se dan, de qué forma se evalúa. De este modo, tendremos las directrices que se consideran en la concepción y estructura de las gramáticas pedagógicas de la época.

García Mínguez y Beas Miranda (1995) han realizado un estudio sobre la influencia ideológica de los manuales como transmisores de modelos sociales.

Desde una perspectiva distinta, más jocosa y variada, Andrés Sopeña (1994) ha reflejado con gran ingenio la manipulación de los contenidos escolares por parte de la dictadura española en la primera enseñanza.

En el marco de la tradición pedagógica francesa, Dominique Maingueneau (1979) ha analizado la influencia de la ideología patriótica de la III República en los métodos de enseñanza que se siguen en los libros de gramática para la escuela primaria de este periodo republicano. También T.A. van Dijk (1977, 1987) ha realizado algunos análisis ideológicos sobre la reproducción del racismo en los libros de texto.

Hay que destacar en la legislación de este periodo dos planes de bachillerato: en primer lugar, el plan de bachillerato de 1903 (establecido por el ministro Gabino Bugallal), que ha pasado a la historia con la denominación consagrada de "Plan del 3". Este plan mantuvo su estructura sin grandes cambios fundamentales hasta el año 1926, en que el ministro de la Dictadura de Primo de Rivera, Eduardo Callejo de la Cuesta, publicó el famoso plan que dividía el bachillerato en dos ciclos, una distribución nueva hasta el momento. La legislación de 1926, no obstante, elimina la asignatura de gramática castellana de su plan de estudios, aunque se contemplan, sobre todo para el bachillerato elemental, trabajos prácticos de lengua española (no sujetos a un programa oficial).

Antes de comentar con detalle el Plan del 3, el de mayor vigencia durante esta primera etapa, expondremos algunos datos relevantes relacionados con la enseñanza de la gramática que hacen referencia a los otros planes de estudio de principios de siglo (el plan de 1900 y el de 1901) para poder destacar las aportaciones del plan de Gabino Bugallal. En 1900 la enseñanza del castellano aparece ligada a la del latín, siguiendo una tradición muy arraigada en los estudios de enseñanza secundaria desde sus inicios¹⁶².

Los planes de estudio que se suceden durante el siglo XIX desde la creación de la enseñanza secundaria presentan el estudio de la lengua castellana en una asignatura que se comparte con el estudio del latín: "Castellano y Latín (Gramática)" es el nombre de esta materia en la mayoría de los planes de estudio. En otras ocasiones se combina el estudio gramatical con el literario: "Latín y Castellano (Gramática y Literatura)". Solo cuatro planes de estudio del siglo XIX separan la enseñanza de la lengua castellana de la latina: los planes de 1847, 1859, 1873 y 1898 presentan una asignatura de Lengua o Gramática española sin vincularla al estudio de la lengua latina.

El plan de 1901 separa de forma definitiva la asignatura de lengua castellana de la lengua latina. Este cambio viene impuesto, según el ministro de

¹⁶² Todos los datos referidos a los planes de estudio de enseñanza secundaria han sido extraídos de M. Utande (1964) y de las disposiciones oficiales: Reales Decretos publicados en la *Gaceta de Madrid* y en el *Boletín Oficial del Estado*.

Instrucción Pública del momento, el conde de Romanones, por la voluntad de derogar un "absurdo pedagógico":

"Se imponía la derogación del absurdo pedagógico, en virtud del cual se mezclaba el estudio de una lengua muerta, como el latín, con el de una lengua viva, como el castellano, confusión que en la práctica originaba el lamentable caso de que no bastando el tiempo a Profesores y alumnos para explicar y aprender el primero de dichos idiomas, quedábase por lo general a medio hacer, o sin empezar siquiera, el estudio de la lengua patria, el cual, en todos los planes de enseñanza europeos, precede necesariamente al de los idiomas extranjeros; como que tal conocimiento es y debe ser por necesidad la base de toda educación nacional. La experiencia enseña a diario a Catedráticos y profesores cuán grandes dificultades vencería el exacto dominio de la Gramática y el uso y ejercicio práctico de la composición en el idioma que desde la niñez se emplea maquinalmente y sin reflexión alguna."¹⁶³

Sobre este aspecto F. Rincón (1989:8) también destaca en su tesis doctoral la tradicional fusión de la cuestiones de gramática castellana y latina en los planes de estudio de enseñanza secundaria:

"Al principio, la adquisición del dominio de la competencia lingüística se considera indisolublemente unida al latín. Las distintas denominaciones de la asignatura (gramática latina y castellana -o a la inversa-, la lengua latina y castellana o simplemente castellano y latín), aluden al hecho común de que el latín es el modelo y punto de partida único y válido que llevará al correcto conocimiento del castellano.

Esto no es una simple deducción del hecho de la programación conjunta de ambas asignaturas, de por sí llamativo. A más de un plan de estudios sigue la explicación de los contenidos muy explicitados en este sentido. El latín no se ve sólo como "la puerta única que da paso a los tesoros de la antigüedad", sino que es al mismo tiempo "el fundamento y principio seguro para conocer y manejar con acierto la lengua castellana."

Este profesor investigador considera que "el proceso de separación y distinción de la gramática y del latín es lento y va unido a la aparición de los estudios de la historia de la literatura" (*Ibíd.*, p. 9).

En el plan de 1901 comentado, la asignatura de lengua castellana se centra, en el primer curso de bachillerato, en la Gramática y en el segundo en la Preceptiva y Composición. La lengua latina se estudia en el tercer y cuarto cursos. El quinto año se destina, en lo que a las asignaturas de letras se refiere, a la Historia General de la Literatura.

¹⁶³ Plan de estudios de 17 de agosto de 1901, recogido en M. Utande (1964:391).

5.3.1.1. El plan de 1903

En el plan de 1903, el que más nos interesa para nuestros propósitos, se establece la edad de ingreso en los institutos de segunda enseñanza a los 10 años, tras obtener la aprobación en examen verificado ante un tribunal compuesto de tres catedráticos de instituto. El bachillerato se distribuye en seis cursos, de los cuales solo en el primer curso se imparte la asignatura de Lengua castellana. El segundo y tercer cursos se destinan al estudio de la lengua latina. En el cuarto curso se imparte la asignatura de Preceptiva literaria y Composición¹⁶⁴. Y, finalmente, durante el quinto curso se estudia Historia General de la literatura, al igual que en el plan de 1901. En el sexto curso no se imparte ninguna asignatura de letras. Como vemos, pues, el estudio de la lengua castellana, con nociones de sintaxis, se realizaba al inicio de la enseñanza secundaria, a los 10 años, para no volver a retomarlo en el resto del bachillerato. A los 10 años se concentra toda la enseñanza gramatical, que se concibe como un resumen ("compendio") de la gramática normativa establecida por la Real Academia Española¹⁶⁵. El manual establecido como libro de texto para su uso en clase es el *Compendio de la gramática de la lengua española*, de carácter oficial desde los inicios de la enseñanza secundaria hasta la primera mitad del siglo XX¹⁶⁶.

Las novedades citadas habrá que percibir las en los manuales elaborados a partir de 1903 para observar cómo se trata la enseñanza de la gramática castellana, que parece ya definitivamente desligada de la enseñanza del latín. Se destacarán también las reminiscencias que quedan de esta antigua unión. En cuanto a la metodología, no se proponen orientaciones pedagógicas en los planes de estudio analizados. Tampoco se dan normas para la elaboración de los materiales de enseñanza, los libros de texto, como veremos que sí se hace en planes de enseñanza posteriores: ¿quizás porque solo hay un manual escolar

¹⁶⁴ Se relaciona en los planes de estudio antiguos Composición y Retórica.

¹⁶⁵ Para contrastar estos comentarios con los temas establecidos en los programas oficiales, véase el apéndice II en que se reúnen los programas oficiales que comentamos, con más detalle.

¹⁶⁶ Para el caso de la enseñanza de la gramática en la educación primaria se obliga en este periodo al estudio del *Eplome de gramática castellana* de la R.A.E.
Las reediciones del *Compendio* se reducen considerablemente desde la Segunda República española.

oficial, el de la R.A.E.?

5.3.1.2. El plan Callejo de 1926

En cuanto al otro plan de estudios relevante que marca las directrices de la enseñanza secundaria de este primer periodo, el plan Callejo de 1926, destaca, como ya hemos apuntado, la división en dos ciclos de los estudios secundarios y la ausencia de una asignatura de lengua castellana en este plan. En cuanto a los dos ciclos, se establece uno de "cultura general", denominado *Bachillerato elemental*, y otro "de preparación a los estudios de Facultad", el *Bachillerato universitario*, dividido en dos secciones: Ciencias y Letras, con un primer curso común. Cada uno de los dos ciclos de estudios consta de tres cursos; el elemental, con cinco o seis asignaturas por curso; el universitario, con tres, cuatro o cinco asignaturas cada año.

Por lo que respecta a la asignatura de gramática castellana, esta desaparece del plan de estudios. En el bachillerato elemental solo se imparte la asignatura de Historia de la Literatura española durante el segundo año; en el bachillerato universitario se estudia Lengua latina en el curso común y Literatura latina en la sección de Letras; también se incluye en el Bachillerato de Letras una asignatura de Literatura española comparada con la extranjera y otra denominada Literatura española y Literatura latina. Nada por lo que respecta a la gramática castellana. ¿A qué se debe la eliminación de esta materia del plan de estudios? Según F. Rincón este hecho constituye un indicio de la preponderancia que la historia de la literatura va adquiriendo en los planes de estudio a lo largo del siglo XX:

"En este bachillerato ocurre algo llamativo: desaparecen la lengua castellana y el latín. En su lugar aparece una historia de la literatura española en el bachillerato elemental y otra, en el bachillerato universitario de letras, de "literatura española comparada con la extranjera". Esta situación, un bachillerato sin estudio de lengua, es excepcional en el conjunto de todos los planes de bachillerato. Pero al mismo tiempo resulta un indicio de la preponderancia que la historia de la literatura va adquiriendo, a pesar de su corta vida, en los planes de estudio."
(*op. cit.*, p. 9)

Habría que matizar algunas de las apreciaciones de este investigador. No se trata tanto de que el plan de 1926 presente un "bachillerato sin estudio de

lengua", sino que su situación en los estudios de enseñanza secundaria es la de una "enseñanza práctica", más que teórica. En el *Real Decreto organizando la Segunda Enseñanza (Plan Callejo)*¹⁶⁷ se expone que se realizarán unos "trabajos prácticos" a lo largo del bachillerato que se llevarán a cabo durante las tardes de Permanencia de los alumnos en el instituto. En la relación de los trabajos prácticos que se establece, hay dos grupos de ejercicios claramente relacionados con la lengua y la gramática castellanas:

- "B) Escritura al dictado con ejercicios de ortografía y análisis gramatical.
- C) Redacción y composición sobre temas propuestos, con manejos de diccionarios y obras de consulta, guías, anuarios, etc."¹⁶⁸

Y se distribuyen además por cursos estos trabajos prácticos:

"En el segundo año del Bachillerato elemental se invertirán tres horas a la semana en ejercicios de escritura al dictado, con ejercicios de análisis gramatical y ortografía; (...) En el tercer año del Bachillerato elemental se invertirán a la semana tres horas en ejercicios de redacción y composición;"¹⁶⁹

No desaparece, por tanto, la atención por la lengua y la gramática castellanas, sino que deja de impartirse como una asignatura de contenido, para darle un tratamiento exclusivamente práctico. Ello tendrá unas consecuencias claras en los materiales que se elaboren adecuándose a este enfoque instrumental de la enseñanza de la lengua castellana, destinado a la adquisición de habilidades concretas (análisis gramatical, redacción, composición...), y no de conceptos.

Otros investigadores (cfr. F. Romero, 1995:60) relacionan la supresión de la gramática en la enseñanza secundaria en este plan de estudios con las críticas que durante este periodo se levantaron contra el estudio reflexivo de la lengua.

¹⁶⁷ *Gaceta de Madrid*, 25 de agosto de 1926.

¹⁶⁸ M. Utande (1964:412).

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 419.

La escuela debía ofrecer un aprendizaje más práctico y útil de la lengua, según los pedagogos de la época¹⁷⁰, y en este sentido "la gramática pervive en la escuela, aunque solapada ahora su enseñanza bajo los ejercicios prácticos de lenguaje" (Romero, 1995:62). Según F. Romero este hecho lleva a la aparición de las que él llama *gramáticas pedagógicas*, en que se establecen ejercicios de uso de la lengua.¹⁷¹

En cuanto al bachillerato universitario, en este plan de 1926 se establecen como obligatorios y diarios, tanto para la Sección de Letras como para la de Ciencias, "los ejercicios de extractos, resúmenes, recensiones o notas de libros, discursos o conferencias" (Utande, 1964:419). El enfoque de la lengua castellana, y el de la gramática, es, pues, el de materia instrumental, al servicio de las otras asignaturas.

¹⁷⁰ Cfr. Ferrer Guardia (1912), Galí (1931), García Arroyo (1930), Llopis (1927, 1933), Luzuriaga (1925), Maeztu (1925) y Martí Alpera (1923, 1933); entre otros.

¹⁷¹ Este autor utiliza el término *gramática pedagógica* con un sentido muy restringido, para hacer referencia a los textos de didáctica de la lengua para la enseñanza primaria, elaborados durante el periodo de vigencia del plan de 1926, en los que se propone enseñar gramática por medio de ejercicios prácticos, y no a través de una teoría gramatical ni reglas que los niños hayan de memorizar. Algunas *gramáticas pedagógicas* reseñadas en su trabajo doctoral (1995), entre otras, son las siguientes: Carmen García Arroyo (1930), *La enseñanza del idioma*; Gerardo Rodríguez García (1931), *La enseñanza de la lengua nativa en la escuela primaria*; José G. Sánchez Román (1931), *La práctica del idioma*; Federico Doreste (1933), *Metodología de la lectura y la escritura*; Félix Martí Alpera (1933), *Metodología del lenguaje*; F. Carmona Rael (1934), *Método completo para la enseñanza del lenguaje*; A. Maíllo (1934), *Ejercicios de lenguaje*; Isaías Lucero (1936), *Didáctica de la gramática desarrollada en lecciones*; Emilia Elías Bellesteros (1936), *Didáctica del lenguaje desarrollada en lecciones*, etc.

Se caracterizan estos libros, según F. Romero (1995:64), porque "Nada hay de gramática que el niño deba memorizar. El maestro, a través de estos ejercicios y ejemplos concretos, y siempre por vía inductiva, trabaja con sus alumnos para que lleguen a conocer y distinguir qué palabras son sustantivos; cuáles, adjetivos, verbos...; o las que forman el sujeto, el predicado... En casi todas las lecciones se repiten prolíficamente frases como: [...] "Hacer notar...", "Inducir de los ejemplos...", "Escribir... y llamar la atención cómo...", "Con ejemplos como... dar a conocer..."

Habría que señalar que las obras de las que habla F. Romero en su mayoría no son libros destinados a estudiantes, sino a maestros de enseñanza primaria. Son propuestas metodológicas detalladas en las que se estructuran los contenidos en lecciones y se establece cómo presentar los conceptos, qué actividades practicar con los alumnos, etc.

Romero López analiza estos materiales pedagógicos en relación con el plan Callejo de 1926 (ya que establece una etapa en la historia de la enseñanza gramatical en la escuela primaria que abarca el periodo de 1900 a 1938); en nuestro estudio relacionamos este tipo de materiales con el periodo republicano, en que se institucionaliza la concepción *activa y unificada* de la enseñanza. Una excepción, no obstante, la constituyen los manuales de M. de Montoliu (1914, *1935, *1935), que son *gramáticas pedagógicas*, publicadas en estos años. En ellas Montoliu sigue un método inductivo y analítico.

5.3.1.3. Conclusiones. Gramáticas pedagógicas consideradas

A partir de lo expuesto, en lo que se refiere a la normativa sobre la gramática castellana en la enseñanza secundaria, podemos observar que los rasgos más característicos de este periodo (1901-1930) son los siguientes:

1. Autonomía con respecto al estudio del latín.
2. Planteamiento teórico en el primer curso de Bachillerato (1903): inicio de los estudios a los 10 años.
3. La enseñanza de la gramática se propone que los estudiantes aprendan la norma lingüística (plan de 1903).
4. Introducción al análisis gramatical a la edad de 11 años (en el segundo curso del bachillerato elemental de 1926).
5. Predominio de los ejercicios prácticos sobre los contenidos gramaticales teóricos (sobre todo en el plan Callejo de 1926).

A pesar de los ataques que venía recibiendo la enseñanza de la gramática en la escuela y de la aparición del nuevo enfoque metodológico inductivo eran aún pocos los que habían dejado de considerar la gramática como instrumento único para la enseñanza del idioma y le habían otorgado ese puesto preeminente a los ejercicios activos de lenguaje (cfr. Romero, 1995).

En este sentido, sobre los libros de texto de este periodo, se ha manifestado Alexandre Galí¹⁷². Ha denostado los materiales de enseñanza de la época, denunciando los abusos en la enseñanza a base de los libros de texto, convertidos en un negocio para los profesores que los redactaban. El reconocido pedagogo catalán se centra en la situación de la enseñanza secundaria en Cataluña en la etapa anterior a la República, etapa que valora muy negativamente en cuanto a la educación. Le interesa, por otra parte, observar aquellos aspectos en los que se podrían haber significado los profesores pertenecientes al Instituto-Escuela de Barcelona, el único de Cataluña hasta el momento, con respecto a otros centros

¹⁷² A. Galí (1978-86), *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: 1900-1936*, obra de 23 volúmenes publicada póstumamente por la Fundació Alexandre Galí, *Llibre III: Ensenyament secundari* (1979), Barcelona: Fundació Alexandre Galí.

de España. Sus conclusiones son las siguientes:

" [...] hem mirat (...) què havien publicat de notable que no fossin els abominables llibres de text que fins els llibreters de vell quan l'actualitat del curs o de l'examen no els valora, llencen en els sacs dels papers. Que faci aquesta recerca a fons qui tingui interès a demostrar els mèrits científics de l'institut de Barcelona. Nosaltres hi hem trobat poquíssims noms, tan pocs que fins l'any 1931 els reduiríem al bo de Don Hermenegildo Giner de los Ríos, germà de Don Francisco, i a la figura de gran qualitat científica del senyor Manuel Cazorro." (A. Galí/Fundació A. Galí, 1979:226)

En cuanto a la preocupación pedagógica, Galí (1979:236) señala que se entrevé una cierta modificación de los métodos, haciéndolos más prácticos y reales. En esta línea quizás habría que considerar el tratamiento de la enseñanza de la gramática en el Plan Callejo de 1926. Tenemos aquí un precedente de la corriente pedagógica de la *escuela activa*, que dará sus frutos más productivos en la siguiente etapa.

De todos modos, durante este periodo se sientan las bases de la renovación pedagógica que va a caracterizar la enseñanza de la II República en España. Especialmente desde el campo de la izquierda y de las organizaciones obreras, se pusieron en marcha proyectos escolares que pretendían ser una alternativa a la escuela tradicional. F. Morente (1995) destaca los esfuerzos que algunas instituciones públicas realizaron para mejorar la calidad de la enseñanza en el marco de sus competencias. Comenta la labor del Ayuntamiento de Barcelona, quien había elaborado en 1908 un *Pressupost Extraordinari de Cultura* y el impulso que supusieron la *Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona* (creada en 1915) y del *Patronat Escolar de Barcelona* (1922) para la creación de centros como l'*Escola del Bosc* (1914), l'*Escola del Mar* (1921) y l'*Escola del Parc del Guinardó* (1923) en las que se practicaba una enseñanza al aire libre, en contacto con la naturaleza, y con los métodos pedagógicos más avanzados. También destaca la actividad de la *Mancomunitat de Catalunya* o la labor del Patronato Escolar de Madrid y del Instituto-Escuela de aquella ciudad.

En este contexto, las gramáticas pedagógicas que consideramos para el análisis son las tres siguientes:

- G.M. Bruño (1911), *Lecciones de lengua castellana. 3er año ó curso superior. Libro del alumno*, Barcelona: Imprenta Montserrat de Bastra y Gost;
- M. de Montoliu (1914, ⁵1925), *Gramática de la lengua castellana. Tercer grado*, Barcelona: Seix y Barral;
- R.A.E. (1927), *Compendio de la gramática de la lengua española, dispuesto para la segunda enseñanza*, Madrid: Librería y casa editorial Hernando.

5.3.2. Segundo periodo: 1931-1938. Las gramáticas pedagógicas

Los acontecimientos políticos, sociales y militares del periodo 1931-1938 tuvieron consecuencias importantes tanto para la segunda enseñanza como para la educación en general. La enseñanza en esta época ha sido estudiada desde diferentes puntos de vista. Para nuestro estudio nos centraremos en unos pocos aspectos que atañen al sentido pedagógico¹⁷³ que caracteriza el periodo y a su repercusión en la enseñanza de la gramática española en los estudios secundarios.¹⁷⁴

La II República establece los principios de la escuela única y laica. Las autoridades republicanas se propusieron garantizar una enseñanza libre e igual para todos los ciudadanos. De esta manera, la Constitución de 1931 considera el servicio de la cultura como atribución esencial del Estado. Pese a los problemas suscitados por la oposición de la Iglesia, los avances educativos de la República fueron tan considerables que aún hoy son motivo de estudio, cuando no de modelo.

Los principales cambios en la concepción pedagógica de la enseñanza se recogen en los postulados de la llamada *escuela activa* o *escuela nueva*, en la que el maestro tiene como función fundamental desarrollar la actividad del niño. Los

¹⁷³ Es en los planes de estudio donde se explicitan los objetivos de enseñanza que deben perseguir los libros de texto, su sentido pedagógico.

¹⁷⁴ Para un análisis pormenorizado de la enseñanza en la Segunda República se pueden consultar los estudios de A. Molero Pintado (1976), (1977); también son clásicas las obras de M. Pérez Galán (1975a), M. Puellas Benítez (1980: cap. XI) y M. Samaniego Boneu (1977); entre otros.

gobernantes republicanos estuvieron influidos por el movimiento pedagógico de la *escuela nueva* (M. Montessori, 1916; J. Dewey, 1918, 1925; O. Decroly, 1925, 1929; G. Kerschensteiner, 1928) y por la reforma escolar del pedagogo francés Jules Ferry (1880). Esta reforma en Francia buscaba incrementar la escolarización, implantar la gratuidad de la enseñanza, establecer el laicismo escolar y democratizar las instituciones educativas, fundamentalmente. Para F. Morente (1995: 53-54) el modelo definitivo de escuela republicana no quedó definido hasta los debates constitucionales y la aprobación de la Constitución. Las principales características de esa nueva escuela era su carácter gratuito y obligatorio, la libertad de cátedra, el laicismo de la enseñanza, el trabajo como eje de la actividad metodológica de la educación. En este sentido ha comentado Pérez Galán (1975a, ²1977:85):

"El que el trabajo sea el eje de la enseñanza lo fundamenta [R. Llopis] en que "después de la gran revolución pedagógica moderna que quiere acabar con los libros, que no quiere considerar al libro como eje o centro de enseñanza, ni considerar tampoco como centro y eje la intuición de las cosas, sino acabando, naturalmente, por considerar que no se aprenden ni saben las cosas, sino cuando esas cosas las ha hecho uno mismo".

Y en nota a pie de página comenta:

"La idea es que la escuela no puede girar en torno de un libro, de un procedimiento rutinario, sino en torno del trabajo y la fe del niño. Lo que se quiere decir es que el niño se acostumbre a usar los dedos de las manos entendiendo que nadie dice su pensamiento si no escribe, si no lo traduce en un trabajo constituido por sus manos." (*Ibid.*, nota 35 en el cap. sobre la *Escuela Unificada*)

Se consagra además la escuela *unificada* o *única* como modelo de escuela que hay que implantar. J. Gutiérrez et al. (1988:590) describen muy bien este tipo de escuela:

"Desde un principio los republicanos, sobre todo el PSOE, apostaron por la escuela unificada, término que trata de calcar el alemán *Einheitschule*. *Unificada* quería significar escuela con igualdad de oportunidades para todos, de acuerdo con sus capacidades individuales; escuela sin discriminación ideológica, política o social; escuela donde no hubiese barreras artificiales de bloques separados (primaria, secundaria y universidad), sino donde con metodología moderna el niño ascendiera naturalmente desde la infancia y el parvulario hasta la escuela

técnica superior. Era un viejo ideal de la Institución Libre de Enseñanza."¹⁷⁵

La escuela única es la enseñanza pública en su totalidad organizada unitariamente. Resultado de este planteamiento son los Institutos-Escuela, herederos de los postulados de la Institución Libre de Enseñanza, en los que se unen la primera y la segunda enseñanza dentro de los principios de la escuela única¹⁷⁶.

El primer Instituto-Escuela se creó en Madrid, a instancias de la Junta de Ampliación de Estudios, con carácter provisional, el 10 de mayo de 1918, dándose de carácter permanente por Real Decreto de 1 de marzo de 1930. Contaba el Instituto-Escuela con un profesorado muy cualificado, entre los que se encontraba Samuel Gili Gaya para la asignatura de Lengua y Literatura españolas, entre otros. En 1932-33 se realizaron las obras de un nuevo edificio para el Instituto-Escuela junto a la Residencia de Estudiantes, que después de la Guerra Civil se convertiría en el Instituto Ramiro de Maeztu. El número de alumnos por aula era como máximo treinta y se reclutaban entre los hijos de la intelectualidad liberal y de izquierdas de la capital, lo cual, unido a una enseñanza graduada con un sistema cíclico desde los ocho años hasta la universidad, hacía que los resultados obtenidos fuesen muy brillantes. En el orden pedagógico suprimieron los exámenes, y se mantuvo el espíritu de tolerancia religiosa que impregnaba a todas las entidades surgidas de la iniciativa institucionalista.

En 1931 la Generalitat de Catalunya creó un Instituto-Escuela en Barcelona, que recibió el nombre de Giner de los Ríos, siendo nombrado director

¹⁷⁵ Sobre la escuela unificada se dan datos pormenorizados sobre sus orígenes y su expansión por Europa en É. Planchard (1969:373-384), "La Educación nueva". Para los aspectos concretos de esta nueva orientación pedagógica en Cataluña véase el *Bulletí de l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya (1932-1937)*.

¹⁷⁶ El Art. 48 de la Constitución de 1931 (aprobado el 20 de octubre), dice así:
"El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.
La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.
Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada. La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.
La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.
Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos"

Gaceta de Madrid, 10 de diciembre de 1931, n° 344, p. 1582

del mismo Josep Estalella, que había desempeñado el mismo puesto durante dos años en el Instituto-Escuela de Madrid. La línea pedagógica mantenida por el Instituto-Escuela de Barcelona era semejante a la de su homólogo de Madrid. Otros Institutos-Escuela creados en Cataluña durante la Segunda República fueron el Ausias March y el Pi y Margall.

En cuanto a la plasmación de estos principios en los planes de estudio de la época nos centraremos en los aspectos más significativos. Durante este periodo rigen dos planes de estudio: el Plan del 3, con su adaptación de 1931, y el plan de 1934. La reforma de 1931 se aplica solo el curso académico de 1931 a 1932. En ella se restablece el bachillerato de seis años, aboliendo los dos ciclos del anterior plan: desaparece la dualidad del bachillerato elemental y bachillerato universitario. Se establece el estudio de la lengua castellana durante los primeros años de la enseñanza secundaria (un curso más que en el de 1903); la lengua latina se estudia en el tercer y quinto años y Preceptiva Literaria y Composición en el cuarto año.

En 1932 se elabora un plan de transición, basado en el de 1903 y en la adaptación de 1931. Este plan tiene escasa repercusión en la enseñanza secundaria, pues nunca se llegó a constituir como un plan completo.

En 1934 el ministro Filiberto Villalobos puede al fin confeccionar un plan de estudios de segunda enseñanza completo que sustituye al plan de implantación gradual que se había iniciado en 1932. El nuevo plan de Bachillerato, según el decreto que lo regula, procura tener en cuenta los problemas pedagógicos del momento, y a este objetivo parece que va encaminada la nueva estructura de los estudios secundarios. El nuevo bachillerato consta de siete cursos, agrupados en dos ciclos: uno, constituido por los tres primeros cursos, y otro, por los cuatro últimos.

"En el primer ciclo se dará a la enseñanza un carácter elemental e intuitivo; servirá de enlace entre la primaria y los estudios del segundo período cuando el desarrollo intelectual y corporal de los alumnos permiten una mayor amplitud y un vigor científico más intenso. En el segundo ciclo se enseñarán estos conocimientos, razonados y ordenados.

Este ciclo, a su vez, tiene dos grados. En el primero (cuarto y quinto años), las disciplinas, que vienen desenvolviéndose de una manera cíclica, tendrán primordialmente un propósito formativo y se darán con una orientación natural y humana, reservándose para el segundo grado (sexto y séptimo años) la estructuración científica en la enseñanza y el vigor y

profundidad que requieren unas disciplinas que han de servir de tránsito para los estudios universitarios." (Utande, 1964:436)

Parece que estas consideraciones tienen muy presente el proceso de aprendizaje de los alumnos de la enseñanza secundaria. Es útil detenerse en la metodología que hay detrás de esta nueva concepción pedagógica. Para D. Tirado Benedí (1937:104), "Los conocimientos gramaticales y su aplicación (la habilidad gramatical) sólo se dominarán con constantes ejercicios de análisis y composición, no con el aprendizaje memorístico de las reglas." Y sigue destacando más adelante el enfoque práctico y activo que hay que darle a la enseñanza de la lengua:

"La práctica es la clave para la perfecta enseñanza del lenguaje en todos sus aspectos. Su resultado será el más completo y perfecto aprendizaje de las técnicas lingüísticas de valor usual en la vida y el dominio exacto y correcto, preciso y bello, a la vez, de la expresión y de la comprensión, que sólo pueden adquirirse con el ejercicio rápido, ordenado, metódico y constante." (*Ibid.*, p. 105)

Comenta también este pedagogo el método de enseñanza de la conversación didáctica, que, entre otras ventajas, permite llamar la atención de los alumnos sobre las reglas fundamentales de la lógica para que hallen por sí mismos la mayoría de las veces la respuesta a sus preguntas. Además estimula su observación y pensamiento, indispensable para ejercitar al alumno en la expresión y hasta en la elocuencia. Sigue, por otra parte, este autor el método didáctico Decroly, en que se tienen en cuenta los intereses naturales del niño, las condiciones locales y la disposición de la mayoría de los alumnos. Interesa, según él, que se apliquen los centros de interés (Decroly, 1925, 1934)¹⁷⁷. Siempre conviene tener en cuenta el desarrollo mental del alumno y ofrecerle conocimientos que pueda relacionar con otros anteriores. Este enfoque pedagógico será el que se fomente desde la concepción cognitivista del proceso de aprendizaje.

Los alumnos en este plan del 34 entran al bachillerato con 10 años, después de un examen de ingreso, y finalizan con 17, cuando deben realizar un

¹⁷⁷ Una aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria puede observarse en F. Carmona Rael (1934).

ejercicio de reválida para obtener el título de bachillerato universitario. Hay además un examen "de conjunto" después de tener aprobado el tercer curso. En cuanto al tipo de exámenes, los alumnos serían sometidos a tres ejercicios: uno escrito, otro oral y otro práctico. En los cursos y asignaturas que se especificase se podría suprimir el examen escrito.

El diario *El Sol* elogió en uno de sus editoriales (2 de septiembre de 1934) esta reforma del bachillerato, al manifestar lo siguiente:

"[...] daba la pauta para una segunda enseñanza 'racional', de profundo arraigo en el espíritu, que no se presta a la preparación memorística ni a la cultura de almacén que ha predominado en nuestro bachillerato hasta ahora; ni tampoco al mercantilismo y a los abusos que en él se explotaban"¹⁷⁸

Por lo que respecta a la enseñanza de la gramática, se instaura una asignatura de Lengua española y Literatura que se imparte en los siete años del bachillerato, si bien los programas en cada curso dan un peso más específico al estudio de la gramática o al de la literatura, como se detalla en los cuestionarios (ver apéndice II). En los primeros años se fomenta el estudio de la lengua castellana y a partir del cuarto curso se inicia el estudio de la Historia de la Literatura Española, de carácter cíclico, con una mayor profundización en las obras estudiadas cada año. Para F. Rincón (1989:9) esta unión, por primera vez, en una asignatura de la lengua y la literatura constituye un "maridaje que va a tener aceptación y va a permanecer por mucho tiempo."

Los objetivos que se establecen para la asignatura de Lengua Española son que los alumnos redacten correctamente, al tiempo que leen las principales obras literarias adecuadas a su edad, mostrando mediante comentarios sencillos que saben interpretarlas. Se insiste en la necesidad de elegir cuidadosamente las lecturas para los alumnos.

A partir del curso 1934-35 cada una de las asignaturas del bachillerato tendría por primera vez un programa único que sería publicado por el Ministerio (cfr. el apéndice II en que se reproducen los cuestionarios oficiales para el

¹⁷⁸ Recogido en Pérez Galán, *Ibíd.*

programa de Lengua española y Literatura desde 1934).

En el cuestionario de Lengua española y Literatura, se presenta la gramática como un "ejercicio" más del trabajo escolar centrado en la lengua española, donde las nociones que se estudian aparecen relacionadas con un libro de lectura, no descontextualizadas. El alumno ha de reconocer los hechos gramaticales en los textos, y no aprenderlos de forma teórica o abstracta:

"Los epígrafes de este cuestionario no son un programa de preguntas teóricas a que el alumno debe contestar, sino un índice de los hechos gramaticales que habrá de reconocer en los textos."¹⁷⁹

Cabría comentar también el tipo de exámenes que se dispone en los cuestionarios para la evaluación de la lengua española: ejercicios de redacción y examen oral de comentario lexicográfico, gramatical y métrico de una o dos páginas del libro de lectura. Estas pautas metodológicas hay que considerarlas en las actividades propuestas en los manuales escolares de la época y en la presentación de la materia. Así mismo, habrá que observar cómo se concreta en la enseñanza de la gramática ese proceso del aprendizaje intuitivo al razonado que establece la legislación oficial para el bachillerato.

En cuanto a los libros de texto, como señala Pérez Galán (1975a, ²1977:204), "Queda prohibido al profesorado imponer determinados libros de texto, de lectura o traducción. El incumplimiento de lo anterior sería severamente sancionado."

Otras disposiciones legales de este nuevo plan tuvieron repercusiones para la enseñanza secundaria. Se prohíbe la docencia a las órdenes religiosas¹⁸⁰ y se concede autonomía regional en materia educativa. Se aprobó un Estatuto de Autonomía para Cataluña (Ley de 15 de septiembre de 1932), sin perjuicio de la facultad del Estado de mantener o crear en Cataluña centros de segunda enseñanza

¹⁷⁹ *Gaceta de Madrid*, 1 de octubre de 1934, nº 274, p.7.

¹⁸⁰ De todos modos, a pesar de la Ley de Congregaciones y Confesiones religiosas que desarrollaba la prohibición constitucional a las órdenes religiosas de dedicarse a la enseñanza, los religiosos siguieron enseñando, sin llevarse a cabo la sustitución de instituciones privadas por instituciones públicas como exigían las leyes.

en los que se emplearía el idioma oficial de la República.

5.3.2.1. Conclusiones. Gramáticas pedagógicas consideradas

A partir de lo comentado en este apartado, las características principales de este periodo se podrían resumir en los siguientes puntos:

1. Unificación de la enseñanza (Institutos-Escuela): enseñanza graduada con un sistema cíclico.
2. Consideración del nivel intelectual del alumno en cada etapa, lo cual supone un enfoque psicológico y pedagógico. El alumno se considera el centro de aprendizaje, quien ha de descubrir por sí mismo los conocimientos a través de la experimentación. La práctica y la experimentación constituyen, pues, el método propugnado para adquirir habilidades intelectuales (entre ellas las lingüísticas). Ello supone adoptar las directrices de la pedagogía activa.
3. Contacto con el entorno vital del alumno: enseñanza relacionada con sus propios intereses (Decroly), respeto a sus valores, conciencia, ritmo de aprendizaje, etc.
4. Rechazo de los libros de texto y de cualquier material que suponga una homogeneización y rutina en la enseñanza.
5. Coeducación, laicismo y aceptación de la realidad plurilingüe de España.¹⁸¹
6. La enseñanza de la gramática se concibe como un medio para progresar

¹⁸¹ Pérez Galán (1975a, 1977:83) resume los presupuestos básicos en los que se apoyaba la política educativa republicana del siguiente modo:

"1. La República reconoce y defiende en la Constitución la autonomía regional en lo que respecta a la enseñanza, en contraposición con el centralismo que había sostenido la ley Moyano.

2. Cuando la estructura de las instituciones educativas nos muestran un sistema estratificado en grados, divorciados entre sí, la Constitución propone la escuela unificada, en la que aparecen las distintas Instituciones, desde la escuela de párvulos a la Universidad, como eslabones de una misma cadena.

3. Si en nuestro país había predominado una enseñanza confesional, y no sólo en las escuelas católicas privadas, sino también en las escuelas del Estado, donde la enseñanza de la religión era obligatoria, la República prohíbe la enseñanza a las Órdenes Religiosas, por confesional, y establece el laicismo en las escuelas estatales.

4. Por último, en el aspecto pedagógico, la República establece, frente a una enseñanza libresco y pasiva, una enseñanza activa que hace del trabajo su eje, y para que sea realizable ese mandato constitucional, no sólo mejorará la formación del maestro y su salario, sino que transformará la estructura de la escuela."

en el dominio del uso de la lengua (prácticas de producción y comprensión de textos).

Manuales representativos de este periodo, y que analizamos más adelante, son los tres siguientes:

- A. Lacalle y R. Seco (1931), *Gramática española*, Barcelona: Librería Bastinos de José Bosch, 4ª ed. 1935;
- G.M. Bruño (1935), *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio*, Barcelona: La Instrucción Popular;
- G. Díaz-Plaja y M. de Montoliu (1935), *El lenguaje. Su gramática. (Primer curso)*, Barcelona: Bosch.

5.3.3. Tercer periodo: 1938-1956. El bachillerato franquista

5.3.3.1. La Ley de Enseñanza Media de 1938: un retroceso pedagógico

La Ley de *Enseñanza Media* (nombre oficial nuevo en esta etapa para el nivel educativo que nos ocupa) de 20 de septiembre de 1938 es la primera ley educativa que elabora el franquismo, antes incluso de acabar la Guerra Civil. Según el profesor Rafael Valls (1984), el sistema educativo impuesto por el franquismo se propuso, por un lado, la eliminación total de las orientaciones liberales y progresistas que habían confluído significativamente en el sistema educativo republicano y, por el otro, trataba de imponer unos valores "tradicionales" y nacionalistas españoles siguiendo las corrientes reaccionarias, intransigentes y antiliberales del siglo XIX y primer tercio del XX.

El gobierno provisional del General Franco constituye un Ministerio de Educación Nacional (que reemplaza al anterior de Instrucción Pública y Bellas Artes) que reorganiza la enseñanza secundaria. El nuevo bachillerato responde a la idea de un "Nuevo Estado", cuyos rasgos principales son la diversificación de la enseñanza secundaria (además de los estudios del bachillerato universitario se contemplan otros tipos de enseñanzas medias, de carácter más práctico y

utilitario: las futuras enseñanzas técnicas¹⁸²) y la unión del Estado y la Iglesia Católica. En cuanto a la organización interna, se inician los estudios a los 10 años tras una prueba de ingreso, como en el plan anterior; se mantienen los siete cursos con cambios en las asignaturas cursadas y su distribución, como veremos en el caso concreto de las asignaturas de gramática castellana. Por otro lado, se suprimen los exámenes intermedios de ciclo y por asignaturas, y se mantiene una única prueba final, "el examen de Estado del Bachillerato", ante un tribunal especial organizado por las universidades. Los principios pedagógicos en los que se basa el nuevo bachillerato son la cultura clásica y humanista, la uniformidad del contenido sin opciones importantes durante los siete cursos, y el sistema cíclico.

Esta ley de 1938 establece la reorganización y el cierre de institutos de la República. La II República, al prohibir la docencia a las órdenes y congregaciones religiosas, había creado más centros oficiales. Como afirma Morente Valero (1995:135), la reforma de los estudios de bachillerato fue una reforma clasista y claramente favorable para los intereses de la Iglesia¹⁸³. Por otra parte, la ley de 1938 ha sido considerada por los autores que han analizado la época como una ley "utópica"¹⁸⁴, que no tiene en cuenta la realidad, pues su principal objetivo es intentar plasmar en la enseñanza las ideas de un sistema político que se quiere imponer.

Algunos de los contenidos ideológicos que se impusieron desde el principio fueron, por ejemplo, el catolicismo y patriotismo (español) exaltados y

¹⁸² En la ley de 16 de julio de 1949 "de enseñanza media y profesional" se crea, con diversas modalidades, el llamado *Bachillerato laboral*. Posteriormente se estructuró la Formación Profesional mediante la Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955.

¹⁸³ Este profesor investigador aporta documentos y datos rigurosos para sostener estas afirmaciones: "El inspirador de la ley fue José Pemartín, quien consideraba -y así quedó plasmado en la disposición legal- que el bachillerato debía servir para forjar a las élites dirigentes del país. Para ello, nada mejor que ceder el control de esa etapa educativa a los centros de las órdenes religiosas. Como ha señalado Puelles, '[...] la orden de 13 de septiembre de 1937 procedió a la clausura y supresión de 38 institutos de enseñanza media, 'innecesarios a todas luces' como se diría posteriormente; finalmente, el número de institutos de 1939 se cifraba en 113, mientras que veinte años más tarde, en 1959, el número ascendía sólo a 119, produciéndose en sólo diez años un crecimiento de los establecimientos privados que sextuplicaba el número existente en 1939'. [Vid. Puelles Benítez, M. (1980), *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona: Labor, p. 373]. Innecesario es recordar que la inmensa mayoría de esos establecimientos privados estaban en manos de la Iglesia." (Morente Valero, 1995:135, nota 138)

¹⁸⁴ Cfr. M. Puelles Benítez (1980); M. Utande (1982:29).

excluyentes, la condena al liberalismo y la democracia o la intolerancia con la anti-España. Se destruyen, pues, las estructuras educativas creadas por la II República, especialmente en lo que hacía referencia a la democratización del sistema educativo y a determinadas características, ya comentadas, que la escuela republicana quiso implantar: laicismo, neutralidad, coeducación, pedagogía activa,...

En lo que a la enseñanza de la gramática se refiere, en un apartado correspondiente a las enseñanzas de la nueva educación secundaria, en la Ley de 1938, se comentan someramente los contenidos de cada una de las asignaturas. Siguen unidas la lengua y la literatura, como en el plan del 34, en una asignatura única de Lengua y Literatura Española, con una dedicación distinta a cada aspecto según los cursos:

"Lengua y Literatura Española. Estudio, durante los siete años, de nuestro idioma, realizado sobre los textos clásicos. Análisis y deberes de composición y de redacción. Estudio de nuestra Literatura y nociones, en los dos últimos años, de las Literaturas extranjeras."¹⁸⁵

Estas orientaciones se concretan en el plan de estudios de la siguiente forma. Se establece en los tres primeros cursos una asignatura de "Lengua Española" (en el plan de 1934 el nombre de esta asignatura en estos niveles era el de "Lengua española y Literatura"). En los cursos segundo y tercero se especifica el enfoque de la materia bajo la denominación de "Lengua Española (Análisis y Redacción)". En el cuarto curso, en la asignatura que lleva por nombre "Lengua Española, Preceptiva literaria y Composición", junto a una breve historia de la lengua española, se introducen contenidos literarios, pero no de historia de la literatura española, como en el plan anterior, sino de teoría literaria. En el quinto curso se dispone una asignatura denominada "Lengua Española y Composición" que, a pesar de su nombre, constituye una introducción a la historia de la literatura española, desde el periodo clásico hasta la época

¹⁸⁵ Utande (1964:448).

contemporánea¹⁸⁶. Los dos últimos cursos se destinan también al estudio de la literatura en la asignatura de "Literatura Española y nociones de Literaturas extranjeras" (cfr. apéndice II de los cuestionarios oficiales).

En definitiva, pues, podemos observar que los cursos que se centran en los aspectos gramaticales de la lengua española son, fundamentalmente, los tres primeros. El objetivo de la enseñanza de la gramática en estos cursos es el de introducir a la reflexión metalingüística. Se propone la práctica de análisis gramatical, que en el segundo curso "debe ser ya sistemático y completo. Aparte el morfológico, procede ya el sintáctico, de tan gran valor formativo, en frases y cláusulas de no excesiva complicación". Junto a las cuestiones gramaticales, en estos cursos se imparten además otros contenidos lingüísticos, de forma práctica: "Escritura al dictado", "Lecturas", "Redacción", etc. (vid. apéndice II).

En el curso cuarto se lleva a cabo, como hemos dicho, una breve historia de la lengua española y a continuación se introducen nociones de preceptiva literaria. Hay que destacar, no obstante, en este curso las prácticas de "Composición", aunque también muy ligadas a la función literaria de la lengua:

"Los alumnos harán dos veces al mes, por lo menos, en clase, trabajos de composición literaria, para cuya orientación, corrección y clasificación se atenderá no sólo a la normalidad gramatical, sino a las cualidades propiamente literarias que sea capaz de desarrollar el alumno. Es obvio que el Profesor estimule esas dotes, poniéndole de manifiesto la maestría técnica de los buenos modelos y que varíe el tipo de composiciones, para que el discípulo pueda adiestrarse en los diversos géneros e incluso luchar por vencer las primeras dificultades de la composición en verso."¹⁸⁷

F. Rincón (1989:51-52) destaca de este plan de estudios la unión de la lengua a los aspectos de métrica, poética y retórica. En cuanto al primer aspecto, la métrica, se puede observar que el programa del tercer curso se aparta en el último tema del análisis gramatical para introducir cuestiones de métrica: "El ritmo en el lenguaje.- Diferencia entre la prosa y el verso.- Métrica.- Ritmo,

¹⁸⁶ Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios de Enseñanza Media, BOE, Suplemento al núm. 128, 8 de mayo de 1939, p.14.

¹⁸⁷ *Ibíd.*, pp.13-14.

acento y rima.- Principales estrofas de la métrica española." Este es un aspecto que aparece con frecuencia en los programas de gramática. No obstante, por lo que respecta a la poética y la retórica, la unión con las cuestiones de lengua es menos clara en este plan de estudios: se aborda en los cursos centrados en temas literarios fundamentalmente, a partir del cuarto curso.

Por último, un rasgo que hay que destacar en esta nueva ley de enseñanza media es que es una de las pocas leyes que establece disposiciones sobre el libro escolar, objeto de estudio de nuestra investigación. Se pretende "el mejoramiento racional en el orden científico y económico del libro de texto, instrumento complementario de trabajo en la Enseñanza"¹⁸⁸. Se valora significativamente la influencia que el manual escolar ejerce en la enseñanza:

"No obstante el profundo cambio que experimentarán los métodos docentes, el libro de texto ha de ser considerado como un instrumento auxiliar de trabajo. Las características de la Enseñanza Media aconsejan establecer en este respecto una libertad instrumental, aunque restringida, que permitiendo la concurrencia y el estímulo, y aun esa variedad en los matices secundarios que presta fecundidad a la producción intelectual, exija, sin embargo, en los libros de texto un nivel de calidad pedagógica, científica y política que responda a los ideales del Nuevo Estado.

Por ello, en el Ministerio de Educación Nacional se constituirá una Comisión dictaminadora sobre los libros de Enseñanza Media, a la que deberán ser sometidos tanto los actuales en los comercios como los que deseen editar en lo futuro. Esta Comisión decidirá y dará o no validez a los textos que a ella se sometan, y, al mismo tiempo, regulará los precios en relación con la presentación tipográfica de los mismos, y podrá premiar también el mérito de aquellos que lo tengan con carácter excepcional, mediante su adquisición para su edición por el Estado."¹⁸⁹

Queda así dispuesta una de las bases del plan de estudios, la Base V, por la que se dictamina la revisión ministerial a la que han de someterse los manuales escolares antes de su publicación y uso en los institutos. Es esta una condición legal de suma importancia en la concepción de los libros de texto que se realizarán a partir de este momento. La censura influirá de forma decisiva en los contenidos y prácticas didácticas de los manuales que se propongan en esta época, condicionamiento que seguirá vigente, con desigual incidencia en cada periodo,

¹⁸⁸ Utande (1964:444).

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 446.

hasta el final de la Dictadura.

En relación con este aspecto, Morente Valero (1995:132), ha comentado acertadamente los motivos de la normativa franquista relacionada con los libros de texto y las bibliotecas:

"La nueva escuela requería también de nuevos instrumentos de transmisión ideológica. Los libros de texto de la época republicana aparecían como claramente inconvenientes, por lo que procedía realizar una cuidadosa depuración de las bibliotecas escolares (al igual que de las bibliotecas públicas, para sustraer de ellas todas las obras susceptibles de provocar un daño moral irreparable a lectores poco preparados). Esa finalidad tenía una orden tan temprana como la de 4 de septiembre de 1936, en la que se acusaba al Ministerio de Instrucción Pública de haber inundado las escuelas de 'obras de carácter marxista o comunista [...] a costa del Tesoro Público', y en la que se encomendaba a los Inspectores que autorizaran la presencia en las escuelas 'únicamente de obras cuyo contenido responda a los sanos principios de la Religión y la Moral cristiana, y que exalten con sus ejemplos el patriotismo de la niñez'. La orden de 16 de septiembre de 1937, que creaba las Comisiones Depuradoras de bibliotecas, venía a sistematizar la atropellada normativa anterior. En todo caso, la censura de libros, y muy especialmente los de uso en las escuelas, sería una constante durante toda la etapa franquista."

Para resumir los rasgos centrales que caracterizan la situación educativa en la que se inserta el primer bachillerato franquista, podemos recurrir de nuevo a los comentarios que el profesor Morente Valero (1995:147-148) realiza en su tesis doctoral a propósito de la enseñanza primaria, pero igualmente extensibles a la etapa secundaria:

"La escuela del Nuevo Estado que se configura durante la guerra civil y los primeros años cuarenta se caracterizó, en definitiva, y en todos los aspectos, por una regresión con respecto a la etapa republicana inmediatamente anterior. No fue exactamente una vuelta a la situación anterior a 1931, sino algo mucho peor. Lo que se pretendió fue retrotraer la escuela española a épocas anteriores a la penetración de las corrientes pedagógicas modernas en nuestro país. El modelo de escuela que se propugnaba era el que (supuestamente) había correspondido a la etapa del imperio español triunfante en Europa, rechazando todo cuanto vino a partir de la Ilustración. Concepciones pedagógicas arcaicas, junto a la entrega sin tapujos del control de la enseñanza a la Iglesia, aceptando el principio de subsidiariedad del estado en esta materia, y relegando a la escuela pública a un papel totalmente subordinado en el sistema educativo del país. Una escuela fuertemente ideologizada, que, a diferencia de lo que habían pretendido los reformadores republicanos, no respetaba la conciencia de los niños y niñas; una escuela sexista en los contenidos educativos, y en la propia organización escolar; una escuela infradotada en medios, con maestros y maestras mal pagados y con escasas perspectivas de dignificación profesional... Este es, a grandes rasgos, el panorama que se podía contemplar en la España de los años cuarenta, a la luz de la legislación en materia de enseñanza que desde el mismo inicio de la guerra se había ido desplegando."

Según F. Rincón (1989:54), en este periodo "Se ha vuelto a reproducir la situación de mediados del siglo anterior, con una doble sustitución: la gramática castellana sustituye a la latina y los clásicos de los siglos de Oro a los autores latinos". Pero este enfoque comienza a cambiar a partir de los años 50, al amparo de una nueva ley de enseñanza secundaria: la ley de 1953.

5.3.3.2. La transición hacia una nueva didáctica de la gramática de la lengua española: la ley de Enseñanza Media de 1953

Un hito en los planes de estudio de enseñanza secundaria lo constituye la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, conocida con el nombre del ministro Joaquín Ruiz-Giménez. Esta ley supone una apertura a nuevas formas de presentar y de impartir los contenidos, fruto del afán renovador de inquietos catedráticos de enseñanza media de la época y del conocimiento de la metodología didáctica aplicada en otros países. Esta información y la seguridad de la necesidad de un cambio se refleja de una forma muy clara en los libros de texto que se publicarán durante los siguientes años, con un planteamiento muy distinto del seguido hasta el momento, que intenta adecuarse más a la realidad y necesidades sociales.

Pero esta ley de 1953 no establece un plan de estudios concreto, admitiendo incluso la posibilidad de que hubiera varios. Sí que impone, no obstante, la división en dos grados del bachillerato, uno elemental de cuatro cursos (edad mínima para ingresar 10 años) y otro superior de dos con materias comunes y optativas, dos modalidades (Ciencias y Letras) con un examen de grado al final de cada ciclo. Se reducen, pues, en un año los cursos de bachillerato.

Al grado superior sigue una novedad académica: un curso "preuniversitario", también con dos modalidades (Ciencias y Letras), que prepara para el ingreso en los estudios superiores a través de unas "pruebas de madurez". Este curso preuniversitario, después de haber sido organizado mediante disposiciones emanadas del Ministerio de Educación Nacional, fue ratificado en su estructura y definido en su contenido por el Decreto de 13 de septiembre de

1957. En el artículo 14 de este decreto se prohíbe la utilización del libro de texto en este nivel de la enseñanza media:

"Art. 14. Las Bibliotecas de los Centros pondrán a disposición de los alumnos, para su consulta, los libros más indispensables, con objeto de suplir los de texto, cuya utilización no se permite en el Curso Preuniversitario."¹⁹⁰

Esta prohibición se irá matizando en las sucesivas reformas del curso preuniversitario, a medida que se van perfilando los temas de la asignatura en forma de cuestionarios. De todos modos, por lo que a la enseñanza de la gramática se refiere, este curso preuniversitario se centra en sus inicios en el estudio de la literatura, que se mantendrá hasta la reforma de 1970.

Por lo que respecta al enfoque metodológico en los otros cursos, al no concretarse los objetivos de esta Ley de Ordenación de Enseñanza Media en un plan de estudios completo, habrá que esperar a finales de los años 50 para ver plasmadas en la práctica didáctica (en los materiales escolares) las ideas difundidas en este periodo. En este sentido se ha pronunciado recientemente uno de los protagonistas del nuevo enfoque educativo de la enseñanza de la gramática en esta época, F. Lázaro Carreter (1992):

"La reforma que predicamos, y que fue acogida sin reservas -mejor dicho, con la excepción de una sola persona, verdadero residuo paleontológico-, se fundaba en la inmersión de los alumnos en la práctica concreta de la lengua y en el comentario de textos. La última de aquellas reuniones tuvo lugar en Santander. El ministro, que nos acompañó el último día, nos confió la redacción del plan de estudios y de las instrucciones metodológicas, ya casi innecesarias, pues todos los Catedráticos habían intervenido en la tarea de perfilarlas. [...]

Pero tales disposiciones nunca vieron la luz; mejor dicho, algunas sí la vieron, como luego diré. Cayó el Ministerio de Ruiz Jiménez a causa de unos sonados disturbios estudiantiles, y sus sucesores no sintieron mayor interés por aquello que con tanta ilusión habíamos planeado. [...] Lo chusco es que nuestros escritos cayeron en manos de los nuevos regentes de otras enseñanzas, y los planes fueron promulgados para el Bachillerato Laboral."

Algunos de los catedráticos que participaron en este intento de cambiar las directrices de la enseñanza gramatical, J.M. Blecua, G. Díaz-Plaja, C. Pleyán,

¹⁹⁰ Utande (1964:566).

por ejemplo, ya habían publicado manuales de gramática antes de esta época¹⁹¹. Pero el cambio no llegó inmediatamente y habría que esperar unos años para que se materializara en los libros de texto. El punto de referencia para esta nueva didáctica lo constituirá la tradición pedagógica francesa:

"A tal fin, don Rafael [Rafael Lapesa] y yo -debió de ser en 1951 o 52- nos trasladamos a París, donde visitamos durante un mes los liceos más acreditados por la perfección de sus enseñanzas, observando el trabajo en las aulas y cambiando impresiones con los profesores. Todavía permanecí casi otro mes más, asistiendo al Centro de Investigaciones Pedagógicas de Sèvres, y adquiriendo abundante material didáctico que el Ministerio pondría a disposición de los profesores.

Como es natural, nuestra idea de los cambios que deberían realizarse ya estaba en línea con lo que en Francia se hacía." (*Ibid.*)

Sobre la enseñanza de la gramática, el plan de estudios de 12 de junio de 1953 establece una asignatura de "Gramática española" en el primer curso de bachillerato, a la que se dedica cinco horas semanales. En los cinco cursos restantes, hasta sexto, se imparte una asignatura de "Lengua y Literatura Españolas", de tres horas semanales. El cuestionario del primer curso de Gramática española distribuye la asignatura en cuatro grandes bloques temáticos: fonética, ortografía, morfología y sintaxis, y establece una serie de lecturas en prosa y verso para las prácticas gramaticales. En el segundo curso, aunque la asignatura de lengua española cambie la denominación de "gramática" por el de "Lengua y Literatura", se imparte un curso de gramática, con la misma distribución que el curso anterior: fonética, ortografía, morfología y sintaxis, con las lecturas correspondientes. A partir del tercer curso, se comparten en la misma asignatura las enseñanzas de lengua y literatura. Así pues, la asignatura de "Lengua y Literatura" de tercer curso, además de los apartados gramaticales ya señalados (fonética, ortografía, morfología y sintaxis), incorpora dos bloques de cuestiones literarias: "Teoría literaria" y "Literatura" (historia de la literatura universal y española hasta Cervantes inclusive). En cuarto solo se imparte sintaxis y el resto del programa se centra en la teoría literaria y la literatura española. En

¹⁹¹ Como veremos al analizar los libros de texto de cada uno de los periodos, es interesante observar el cambio teórico y metodológico experimentado en los manuales de un mismo autor o autora a partir de las nuevas propuestas oficiales.

los cursos quinto y sexto ya no se desarrollan nociones gramaticales, sino cuestiones de historia de la lengua e historia de las literaturas regionales e hispanoamericanas. (Cfr. los cuestionarios oficiales en el apéndice II).

En este plan, además de los temas correspondientes a cada asignatura, se dan unas orientaciones metodológicas que sirvan de guía al docente. Las orientaciones relacionadas con la enseñanza de la gramática especifican que los estudios de la propia lengua en la enseñanza media deben tener un carácter eminentemente práctico, que exige que la teoría gramatical se desarrolle sobre ejemplos concretos: textos literarios debidamente seleccionados. Se insiste en el enfoque pragmático de la asignatura y en la adaptación de los textos seleccionados (aunque literarios) a la mentalidad propia de los escolares. En este sentido, se establece que las clases de lengua española se completarán obligatoriamente con clases prácticas: ejercicios de lectura, redacción y composición:

"Clases prácticas.- Entiéndase por tales en la distribución horaria las que en forma de una activa comunicación de profesores y alumnos deben ser dedicadas en cada uno de los cursos a ejercicios prácticos de las asignaturas teóricas, especialmente de idiomas..."¹⁹²

También se dan directrices sobre la terminología que se ha de emplear en determinadas asignaturas, especialmente en la de gramática española:

"Terminología.- En los cuestionarios y en los libros de texto se unificará la terminología científica, tanto en las distintas disciplinas de Letras, especialmente en las gramaticales, como en las de Ciencias." (*Ibíd.*)

Se insiste, pues, en el carácter práctico de la materia y en su adaptación al nivel intelectual del alumno. Se señala que se han de evitar las nociones abstractas que no sean objeto de ejemplificación. Por otro lado, se expone que el manejo del diccionario constituirá un hábito común para los alumnos de Gramática española y de Lengua y Literatura. Se propone incluso, en las orientaciones metodológicas, un ejemplo de organización de una clase de primer

¹⁹² Utande (1964:471).

año de gramática española:

1º Un breve dictado (máximo, seis líneas), con corrección por el Profesor, y comentario del dictado anterior.

2º Explicación del programa teórico, a ser posible en diálogo con los alumnos.

3º Lectura comentada.

Orientaciones metodológicas para la lectura:

El Profesor leerá primeramente el pasaje que haya de ser comentado, y a continuación volverá a leerlo el alumno, cuidando el Profesor de corregir todos los defectos graves de pronunciación y entonación que observe.

Otro alumno explicará el significado total del pasaje leído, y el Profesor corregirá las deficiencias de ordenación y expresión de ideas y palabras.

El Profesor comentará el texto, atendiendo en primer lugar al léxico, y después comprobará en el texto la doctrina gramatical explicada hasta aquel día, todo ello sin perjuicio de la activa participación del alumno en estas tareas."¹⁹³

Y, del mismo modo, se ofrecen modelos de actividades de lengua y literatura para los cursos siguientes, hasta sexto. (Cfr. apéndice II).

Con respecto al plan anterior observamos que se pretende descongestionar en lo posible, según se expresa en el propio decreto, las enseñanzas teóricas (se establece que no se den más de tres clases teóricas dentro de una misma mañana o de una misma tarde), y evitar en algunas materias la excesiva reiteración del método. Por otro lado, se reduce el contenido de los cuestionarios, para que los alumnos, aun aprendiendo menos cosas, asimilen mejor las fundamentales. Para M. Seco (1961:58-59) la dirección marcada por el plan de 1953 resulta novedosa pero no transcurrió el tiempo suficiente para que su implantación tuviese consecuencias sensibles para la enseñanza de la lengua:

"Que hayan surgido dificultades para la aplicación de estos principios, es muy natural, sobre todo en un país donde los métodos que en ellos se propugnan han constituido una novedad revolucionaria. Pero la presencia de dificultades no puede eximir a nadie del cumplimiento, mejor o peor, de los planes oficiales. Como he dicho antes y confirmo más adelante, los nuevos programas de Lengua y Literatura son, en general, un acierto y un progreso en la historia de esta enseñanza en nuestra patria [...]

Se ha dicho que del fracaso de la Lengua y Literatura en el Bachillerato eran culpables los Planes de Enseñanza Media, tanto el de 1938 como los de 1953 y 1957. Si contra el primero se alzaron muchas críticas, no disminuyeron para los segundos. En efecto, no se notaba ninguna ventaja en los alumnos que empezaban a formarse dentro del Plan 1953, lo que demostraba, según los censores, que el nuevo Plan era tan ineficaz como el antiguo, aunque fuese totalmente distinto en su forma. Ahora bien: ¿transcurrió el tiempo suficiente para

¹⁹³ Cuestionarios del plan de 1953. Orden de 21 de enero de 1954, en el *BOE* de 10 de febrero de 1954.

juzgar sobre los resultados obtenidos? Desde luego, no. Pero hay otra pregunta más importante: ¿pusieron los profesores plenamente en práctica el Plan 1953?"

Expone aquí M. Seco un elemento que se ha de considerar al valorar las diferentes etapas que se establecen en esta investigación para la enseñanza de la gramática. El poco tiempo de vigencia del plan de estudios de 1953 es otra de las razones que nos hace establecer la fecha de 1957 como el inicio de un nuevo periodo en la didáctica de la gramática, y no la de 1953. La materialización del plan de estudios de 1953 en los libros de texto y su incidencia en las aulas ha sido en la práctica menor que la influencia del plan de 1957. Por ello, las novedades didácticas y pedagógicas habrá que estudiarlas en los materiales docentes surgidos al amparo del plan de estudios de 1957.

Otro de los motivos que aduce Seco (1961:60) para explicar el poco cambio operado en la enseñanza de la gramática (y de la literatura) a partir del plan de 1953 es el no cumplimiento de las normas oficiales en el sistema de evaluación:

"Esta discrepancia en los métodos de examen, que no vimos resuelta mientras vivió el Plan 1953, trajo como consecuencia, aparte del natural desconcierto de los alumnos cuando llegaban ante el tribunal, la tendencia de muchos profesores a seguir en sus clases practicando los métodos antiguos. De manera que el cambio, tan radical, ordenado por el Plan 1953 en lo que a métodos se refiere, no afectaba, para muchos, sino a la distribución de materias en los diversos cursos. Se continuaba señalando cada día la lección para aprender de memoria, y se continuaba calificando a los alumnos exclusivamente por la exactitud en la repetición de nombres y fechas.

Afortunadamente, el Plan 1957 vino acompañado de una serie de normas concretas sobre procedimientos de examen, en las que se ha dado la debida importancia a los ejercicios escritos y se ha establecido un tipo de cuestionario, si no perfecto, mucho más racional que el usado antes. Y ha sido precisamente esta técnica examinadora -aplicada también de manera constante en los exámenes de Grado Elemental y Superior (y aquí está su trascendencia)- la que ha contribuido más eficazmente que los nuevos programas y las normas metodológicas oficiales, a la elevación del nivel de la enseñanza de la lengua y la literatura en extensos sectores docentes."

En cuanto a la legislación sobre los libros de texto, en este Plan 1953 se señala que los autores de libros de texto acomodarán sus lecciones con libertad pedagógica, pero con restricciones:

"teniendo en cuenta que el número de las mismas deberá estar condicionado por el número de clases que puedan darse a lo largo de cada curso académico, y dejando siempre un veinticinco por ciento, aproximadamente, de dichas clases para las tareas de repaso y las pruebas que se estimen necesarias."¹⁹⁴

Según F. Rincón (1989:56), el plan de Ruiz Jiménez va a tener una repercusión curiosa en los libros de texto. Frente a la unidad que se propone del estudio de la lengua y la literatura, se van a elaborar tres tipos de libros de texto destinados a esta asignatura:

- Los de "lengua", que corresponden a la programación de primero y segundo, que introducen junto a la teoría gramatical las lecturas obligatorias para diferentes fines.

- Los de "historia de la literatura", que corresponden a los cursos quinto y sexto, aunque en los cuestionarios oficiales se indica que se han de tratar temas de historia de la lengua.

- Los "mixtos", que presentan en sus páginas cuestiones gramaticales y de historia de la literatura, destinados al tercer y cuarto cursos.

Este investigador ve esta distribución de la materia en los diferentes manuales, aunque se aparte de las disposiciones oficiales, como un avance didáctico en el planteamiento de ambas cuestiones, la gramatical y la literaria. Y concluye comentando que los planes de estudios no son necesariamente el motor de los cambios didácticos, sino que en muchas ocasiones su puesta en práctica supone, con respecto a la ley, desviaciones beneficiosas para la enseñanza:

"[...] en su materialización en los libros de texto se va a producir un fenómeno curioso, que no es el único plan en que va a ocurrir, y que demuestra que aunque puede ayudar o entorpecer enormemente, no es en definitiva el proyecto oficial el que hace avanzar los planteamientos didácticos." (Rincón, *op. cit.*, p. 56)

Lo que haría avanzar, pues, los planteamientos didácticos serían los materiales, los libros de texto. En este sentido, M. Seco (1961:64) advierte del peligro de los malos libros de texto, no adaptados a las directrices teóricas y

¹⁹⁴ Orden de 21 de enero de 1954, recogida en M. Utande (1964:474).

metodológicas de los nuevos planes de estudio, que deben ser objeto de una rigurosa inspección:

"Esta inspección debiera ser más rigurosa aún en los libros de texto, ya que algunos de los aprobados para el nuevo Plan en escasa medida se atienen a su espíritu. El mal que pueden causar estos libros es mayor que el de los malos profesores privados, al desorientar con el falso prestigio de sus autores a miles de profesores y alumnos que han de utilizarlos. Otros defectos igualmente graves deben ser corregidos en tales libros: la excesiva extensión, el lenguaje demasiado "adulto", la confusión de ideas, las abstracciones, las falsas elegancias de estilo, las erratas de imprenta... Para que el libro de texto sea un auxiliar realmente útil del profesor -lo cual constituye su verdadera misión- es indispensable que éste pueda apoyar en él sus explicaciones, en lugar de verse obligado a enmendar constantemente el texto, apartando de él la fe -tan necesaria- de los alumnos. Y si, como por desgracia ocurre todavía, el profesor improvisado se deja llevar de la mano por el texto, los peligros son ya extraordinarios, pues los estudiantes aprenderán tranquilamente que el principal escritor naturalista francés es *Emilio Mola*, y que Espronceda escribió *El diablo menudo*.

La razón de algunas de las faltas que encontramos en libros de texto quizá haya que buscarlas en los cuestionarios: el exceso de ideas abstractas, por ejemplo, es una consecuencia de abarcar los primeros cursos toda la gramática, ciencia plagada de dificultades para los hombres maduros y para los mismos gramáticos; la demasiada amplitud de la parte teórica se debe a la minuciosidad y extensión del programa de cada curso, cualidades mal interpretadas, desde luego, por los autores de los libros citados; la discontinuidad e incoherencia de éstos derivan de la mala interpretación de los cuestionarios, etc."

Destacamos en esta cita el último párrafo, en que se ponen de relieve algunos de los problemas de la enseñanza de la gramática que observaremos en los libros de texto: excesiva extensión de las explicaciones teóricas en detrimento de las actividades prácticas, o la discontinuidad e incoherencia de los *programas estructurales* de los manuales. Los comentarios de M. Seco constituyen efectivamente una pauta de evaluación para calibrar las cualidades didácticas de los libros de texto.

5.3.3.3. Conclusiones. Gramáticas pedagógicas consideradas

Resumimos en este apartado las características principales de las dos disposiciones legislativas fundamentales en este tercer periodo: el plan de estudios de 1938 y la ley de enseñanza media de 1953, que en esta etapa no se concretará en ningún plan de estudios. Las directrices de la ley de 1953 se plasman en el plan de estudios de 1957, que inicia un nuevo periodo en la didáctica de la gramática en la enseñanza media.

Como hemos visto, la etapa de la inmediata posguerra se caracteriza, en relación con la enseñanza de la gramática castellana en el bachillerato, por los siguientes rasgos:

1. Predominio del estudio de la lengua sobre la literatura.
2. La gramática concebida como actividad metalingüística.
3. Aprendizaje memorístico. Olvido de las condiciones psicológicas del aprendizaje.
4. Análisis gramatical a partir de textos considerados clásicos. Las prácticas de lengua se centran en las lecturas y redacciones.
5. Control ideológico de los libros de texto.

Con respecto a la ley de enseñanza media de 1953, destacamos los siguientes puntos, en relación con la didáctica de la gramática:

1. Orientación práctica de la enseñanza gramatical. La gramática como medio para progresar en el aprendizaje de la lengua.
2. Práctica de la gramática sobre textos literarios debidamente seleccionados.
3. Adaptación de los contenidos, terminología y textos de lectura al nivel intelectual de los alumnos.
4. Énfasis en el desarrollo de las destrezas lingüísticas: lectura, redacción y composición. Manejo del diccionario.
5. Rechazo de las nociones abstractas sin ejemplificación.
6. Reducción de los programas teóricos.

Algunos de estos puntos, como vemos, se oponen a los postulados del plan de 1938 (punto 3).

Los manuales escogidos para el análisis de la enseñanza de la gramática durante el periodo 1938-1956 son los cuatro siguientes:

- J.M. Blecua (1945), *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General;
- C. Pleyán (1954), *Verbo. Curso de lengua castellana. (Con lecturas). Segundo curso*, Barcelona: Teide;
- G. Díaz-Plaja (1956), *Lengua y literatura. 2º curso. El lenguaje*, Barcelona: La Espiga;
- Bruño (¹⁰1958), *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio*, Madrid: Ediciones Bruño.

5.3.4. Cuarto periodo: 1957-1969. Las nuevas orientaciones didácticas y teóricas en la enseñanza de la gramática castellana

En 1957 hemos situado el punto de arranque de la siguiente etapa significativa en la enseñanza de la gramática. Queremos destacar este hecho, pues en los trabajos sobre historia de la educación secundaria en España se considera, por otros motivos, la fecha de 1953 como el inicio de una nueva etapa en la segunda enseñanza¹⁹⁵. Desde el punto de vista de la legislación y de los acontecimientos históricos y sociales, el año 1953 es más significativo para la historia de la enseñanza general en España. Pero nuestro objeto de estudio no es la enseñanza en general, sino la enseñanza de la gramática española a través de los libros de texto. En el análisis pormenorizado de las gramáticas pedagógicas que realizaremos más adelante se podrá observar qué cambios didácticos, metodológicos y teóricos relevantes y significativos llegan a los manuales escolares en torno al año 1957, cuando surgen los primeros manuales adaptados al plan de estudios de 1957, y no en las gramáticas escolares surgidas a partir de la ley de 1953. Los mismos autores de las gramáticas señalan este cambio didáctico:

¹⁹⁵ Los periodos que hemos establecido para sistematizar la historia de la enseñanza de la gramática durante este siglo coinciden básicamente con el análisis que se hace desde la historia de la educación en España. Por ejemplo, M. Utande (1982), en su recorrido histórico por la enseñanza media en España establece, ya entrados en el siglo XX, cuatro "periodos críticos": 1900-1930; 1931-1938/39; 1938-1953; 1953-1970; o A.-P. González Soto et al. (1988), quienes analizan la reciente historia de la educación secundaria a partir de los siguientes epígrafes: "El Plan 3. Un plan duradero"; "Las enseñanzas medias en la II República"; "La creación de un nuevo Estado (1938-1953)"; "La reforma de la enseñanza de 1970".

"La adaptación de este segundo curso de Lengua y Literatura a los programas del nuevo plan de estudios de Enseñanza Media permite al autor de este libro confirmar la línea pedagógica a la que permanece fiel desde hace más de veinte años, que consiste en valorar los aspectos vivos y prácticos de la enseñanza del lenguaje."¹⁹⁶

Además se observarán también cambios significativos en la estructuración de los contenidos y en las actividades propuestas para la práctica gramatical. En este sentido, se aprecian más diferencias entre 1953 y 1957, que entre 1938 y 1953 en cuanto a la enseñanza de la gramática se refiere, aunque no en cuanto a la concepción y organización global del sistema educativo.

Señalemos dos datos que subrayan la relevancia del año 1957 en el ámbito de la didáctica de la gramática. Surgen en Salamanca los primeros libros de texto de Lázaro Carreter (uno de los impulsores del cambio en la didáctica de la gramática), escritos en colaboración con Correa Calderón. Por otro lado, se adopta la denominación de "unidades didácticas" para hacer referencia a las "lecciones" de los libros de texto. Este cambio viene impulsado por el nuevo plan de estudios de 1957, con el que se identifican muchos de los catedráticos de enseñanza media y universidad que elaboran gramáticas escolares.

"Una de las novedades del Plan, el establecimiento de la unidad didáctica de 75 minutos (45 de clase, 30 de estudio), tiene por objeto suprimir el trabajo escolar fuera del centro docente y establecer una colaboración más estrecha entre el profesor y los alumnos dentro de la clase. El cambio más profundo implicado por el nuevo Plan está producido por la orientación general de "descongestión", cuya consecuencia más inmediata y externa es la reducción del número de cursos en que se estudia cada asignatura, aun conservando en conjunto el mismo número de clases de que disponía en los planes anteriores. Así, por lo que toca a Lengua y Literatura española, se ha eliminado totalmente la asignatura en los cursos 3º y 5º, intensificando, en cambio, su estudio en los cursos 1º, 2º y 6º." (Seco, 1961:57)

Se pasa de la enseñanza cíclica a la intensiva. Por otro lado, se introduce el comentario de textos como ejercicio práctico literario y lingüístico. Se observa, pues, un cambio didáctico en la gramática, un nuevo enfoque metodológico. No se trata tanto de una reestructuración del bachillerato como de una nueva orientación pedagógica.

¹⁹⁶ G. Díaz-Plaja (1958), *Lengua y literatura. Segundo curso (Plan 1957). El lenguaje*, Barcelona: La Espiga, p. 3.

Como ya hemos comentado, desde principios de los años 50 se fomenta en España una nueva orientación en la enseñanza de la lengua y de la literatura, que no llegará a cuajar en el plan de Ruiz Jiménez, a pesar de haber sido él el animador de esa renovación educativa. En el ámbito catalán también se produce un cambio educativo posterior a 1953. Es a partir de 1955, por ejemplo, cuando Alexandre Galí empieza a mantener continuados contactos con los maestros que llevarán a cabo un nuevo movimiento de renovación pedagógica en Cataluña¹⁹⁷.

Así pues, en el Real Decreto de 31 de mayo de 1957 observamos una serie de novedades que se reflejarán en las *gramáticas pedagógicas* de la época. En el bachillerato elemental, al que se ingresa a la edad de 10 años, se imparte la asignatura de "Lengua Española" durante los cursos primero y segundo. A esta asignatura se le dedican seis "unidades didácticas" a la semana¹⁹⁸.

En este plan de 1957 no vuelve a impartirse la asignatura de Lengua Española hasta cuarto curso, durante tres "unidades didácticas" a la semana. En cuanto al bachillerato superior solo en el último curso, el sexto, se establece una asignatura de "Lengua y Literatura Española", con seis unidades semanales. Este plan, por lo tanto, reduce el número de años dedicados a la gramática española, de hecho; solo se imparte durante dos cursos, aunque de forma intensiva (las "unidades didácticas", como ya hemos comentado, eran de 75 minutos).

Según consta en el cuestionario oficial, en el primer curso de lengua se desarrollan nociones de fonética, ortología, ortografía, morfología y sintaxis, hasta el estudio de las oraciones simples. En el segundo curso se estudia la sintaxis de la oración compuesta, además de nociones de fonética y ortografía. El curso cuarto, aunque presente una asignatura llamada "Lengua española", se centra en la introducción a los estudios literarios: desde la distinción del verso y la prosa hasta los géneros literarios. Por último, en sexto curso, se establece

¹⁹⁷ La maestra catalana M. Antònia Canals comenta en el prólogo a *La descoberta de l'infant* de Montessori (1984:LIV) esta renovación pedagógica de mediados de los años 50. A propósito de la influencia del método Montessori en Cataluña afirma que: "El tercer moment, per a mi, és el que va començar els anys 55 i els 60, quan una colla de mestres il·lusionats i aleshores joves vam connectar amb Artur Martorell, Alexandre Galí i altres mestres "d'abans", per tal d'entroncar amb les nostres arrels i intentar de recomençar una escola activa i catalana."

¹⁹⁸ Esta denominación de "unidad didáctica" es necesario hacerla notar, pues, como hemos apuntado, algunos de los manuales de la época organizan la materia no en lecciones, sino en "unidades didácticas".

una asignatura de Literatura española. (Cfr. apéndice II).

De esta situación en la enseñanza de la gramática se quejará el catedrático Lázaro Carreter, siempre preocupado por los estudios de lengua española en la enseñanza media. Es poco, según Lázaro, el tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua y de la gramática. Ello es debido a que uno de los objetivos del nuevo plan de estudios se centra en reducir el número de materias teóricas por año:

"Las demás materias se reducen de modo que puedan ser aprendidas, principalmente, durante la permanencia en los Centros de enseñanza, sin complemento importante de labor en el domicilio del alumno. [...]

La reducción afectará al número de asignaturas de cada curso y al contenido de cada una de ellas, pero no al número de horas dedicadas a su estudio."¹⁹⁹

En el Decreto de 31 de mayo de 1957 no se detallan los objetivos que se persiguen con cada una de las asignaturas establecidas para cada curso. Continúan vigentes, pues, los fines propuestos en el plan de 1953 y las directrices metodológicas. Para el caso de la enseñanza de la gramática, el objetivo perseguido sería el de avanzar en el dominio del uso del lenguaje, mediante un enfoque pragmático de la asignatura de "Lengua Española". Hemos aclarado ya que con este plan se materializan las novedades pedagógicas descritas en la ley de Ruiz-Giménez.

En cuanto a los libros de texto, este plan establece que los materiales de enseñanza deben reducirse en extensión, de tal modo que, sin sustituir al profesor, sean el mejor auxiliar del mismo. En este periodo las publicaciones de manuales escolares crecen sensiblemente. Ello es resultado de la democratización que se opera en los estudios secundarios. Se asiste a un proceso de democratización por el que se logra abrir frentes de penetración de la enseñanza media en el mundo laboral (estudios nocturnos), en los suburbios (secciones filiales) y en la zona rural (colegios libres adoptados), con fórmulas de colaboración de profesores oficiales y no oficiales, de corporaciones y entidades con el Estado, etc.

Una nueva reforma del plan de estudios se elabora en este periodo. Es el

¹⁹⁹ Decreto de 31 de mayo de 1957, reproducido en Utande (1964:521).

plan de estudios de Bachillerato Elemental de 1967²⁰⁰. Con este plan de estudios se unifica el bachillerato elemental²⁰¹ para suprimir diferencias. Se multiplican las aulas oficiales desgajadas de los institutos (secciones delegadas) y se inicia la enseñanza media por radio y televisión.

5.3.4.1. Conclusiones. Gramáticas pedagógicas consideradas

Las características principales de este periodo se podrían resumir en los siguientes puntos:

1. Reducción del contenido de las asignaturas, lo que supone la reducción de la extensión de los libros de texto.
2. Pérdida de la organización cíclica para fomentar la intensiva: los contenidos se presentan un sola vez en el bachillerato.
3. Enfoque práctico de las materias, lo que implica una atención especial al uso de la lengua: prácticas de lectura, redacción y composición.
4. Relevancia del texto como punto de partida para el análisis gramatical.
5. Introducción del comentario de texto.
6. Organización de los contenidos de las asignaturas en unidades didácticas.

Las gramáticas pedagógicas que consideramos en este cuarto periodo son las ocho siguientes:

- G. Díaz-Plaja (1958), *El lenguaje. Segundo curso*, Barcelona: La Espiga, 17^a ed.;
- J. Alcina Franch (1958), *Lengua española Curso 2º*, Barcelona: Librería Elite;
- E. Correa y F. Lázaro (1958), *Lengua española. Segundo curso*, Salamanca: Anaya;

²⁰⁰ Decreto de 31 de mayo de 1967. La legislación que introdujo las nuevas reformas está reseñada en la *Revista de Educación*, nº 240, p. 83, nota 48.

²⁰¹ La unificación fue hecha por Ley 16/1967, de 8 de abril (*B.O.E.* del 11).

- C. Pleyán (1958), *Verbo. Curso de gramática castellana. Segundo curso. Plan 1957*, Barcelona: Teide;
- A. Lacalle (1963), *Lengua española. Segundo año*, Barcelona: Clarasó;
- J.M. Blecua y L.A. Blecua (1968), *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General;
- E. Correa y F. Lázaro (1968): *Lengua española. Segundo curso*, Salamanca, Barcelona, Valencia: Anaya;
- C. Pleyán de García López (1968), *Verbo. Lengua española. 2º*, Barcelona: Teide.

Observamos en este conjunto manuales pertenecientes a los dos planes de estudios que se establecen en este periodo: el plan de 1957 y el plan de estudios de Bachillerato Elemental de 31 de mayo de 1967. Hay que destacar también que el número de manuales que se publican durante este periodo es muy superior al de otras etapas. Desde finales de los años 50 se inicia una época de expansión de las editoriales que elaboran materiales escolares. El número de alumnos ha aumentado, lo que supone ampliar el número de ejemplares que se editan. Disponemos, por ello, de un grupo mayor de gramáticas escolares para analizar.

5.3.5. Quinto periodo: 1970-1980. La socialización de la enseñanza secundaria

En 1970 se lleva a cabo una reforma de todo el sistema educativo, que supondrá un gran cambio en la concepción y estructuración de la enseñanza media. En los años setenta, la expansión económica, el proceso de industrialización, la explosión escolar y las tensiones internas del aparato político hacen que el sistema educativo no sea adecuado para la nueva situación y que ya no sean posibles los pequeños arreglos parciales²⁰². Es entonces cuando la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 regula y estructura, por primera vez en este siglo (desde la ley Moyano), todo el sistema educativo español. Los planteamientos de la ley, puesta en marcha por Villar

²⁰² Como afirma P. Battaner (1985:322), "El desarrollo económico que supuso la década de los sesenta obligó a la promulgación de la Ley General de Educación de 1970."

Palasí, se inscriben en la tradición educativa liberal y suponen un reconocimiento implícito del fracaso de la tradición autoritaria de los últimos treinta años.

En lo que a la enseñanza media se refiere, la nueva situación sociocultural²⁰³ de los años 60 y 70 exige un replanteamiento de los objetivos, métodos y contenidos de este nivel educativo. Según A.-P. González Soto et al. (1988:36), los principales problemas que se plantean en este periodo en los estudios secundarios son:

- "• Los objetivos de la enseñanza están concebidos como una preparación para la enseñanza superior, sin tener en cuenta la necesidad de que gran parte de los alumnos ingresen en la vida profesional sin hacer estudios superiores.
- El sistema de formación del profesorado, que si bien es exigente en lo que atañe al nivel de conocimientos científicos, descuida la preparación pedagógica.
- La uniformidad de planes de estudio sin tener en cuenta las diferencias y necesidades regionales y locales.
- La sobrecarga de los planes y de cada asignatura en particular.
- La falta de servicios de orientación educativa y profesional."

Por ello, se aborda una reforma que permita mejorar el rendimiento de la educación e integrar social y regionalmente a todos los estudiantes mediante un sistema educativo que ofrezca igualdad de oportunidades a toda la población escolar sin discriminación por la posición económica o por residencia en el medio rural. Esta situación permitirá la elevación del nivel educativo y cultural de la población española y la movilidad social.

En cuanto a la metodología, se orientan los contenidos de la educación más hacia los aspectos formativos, y el adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo. Se introducen de forma ponderada nuevos métodos y técnicas de enseñanza. Por último, se establece una cuidadosa evaluación (la evaluación continua) del rendimiento escolar y se crean servicios de orientación educativa y profesional.

En consonancia con lo hasta aquí expuesto, esta ley de Educación propone un Bachillerato, al que se determina sistemáticamente como Unificado y Polivalente, que se concibe como un ciclo de tres cursos, para alumnos que hayan

²⁰³ Hay que hacer mención también a los movimientos contestatarios de mayo de 1968, que pedían un cambio radical en los sistemas políticos y educativos.

seguido con aprovechamiento la E.G.B. La creación de la Enseñanza General Básica (E.G.B.), dividida en tres ciclos, es un aspecto muy novedoso en este periodo. Se establece la escolarización obligatoria de todos los niños hasta los 14 años. El inicio de los estudios secundarios se produce a los 14 años, una vez finalizada la enseñanza obligatoria.

Como marca la ley Villar Palasí, "Habrá una sola modalidad de bachillerato (bachillerato unificado), con un núcleo fundamental de materias comunes, otras opcionales y otras de tipo práctico obligatorias, aunque se podrá escoger un sector de aplicación (industria, agricultura, comercio, administración o bellas artes)." Este es uno de los grandes cambios de la nueva enseñanza media con respecto al plan anterior, en que los estudios secundarios estaban estructurados en tres ciclos (bachillerato elemental, bachillerato superior y curso preuniversitario). El fin genérico del bachillerato es "continuar la formación humana de los alumnos" empezada en la E.G.B.

Con respecto a la edad de ingreso, en el anterior plan los alumnos accedían a la segunda enseñanza con 10 años; el nuevo bachillerato establece la edad de ingreso a los 14 años, como hemos dicho. Los estudios secundarios se siguen durante tres cursos, hasta los 16 años. Al término del nivel educativo se otorgará el título de bachiller, que "habilitará para el acceso a la Formación Profesional de segundo grado y *permitirá* seguir el curso de Orientación Universitaria." (art. 29). Quedan, pues, claramente recogidos los fines específicos del bachillerato: acceso a estudios superiores, acceso a la Formación Profesional de segundo grado o la incorporación activa a la sociedad.

El bachillerato es "unificado, en cuanto que conduce a un título único, y polivalente", porque comprende, junto con las materias comunes y las libremente elegidas, una actividad técnico-profesional. Así, el plan de estudios establece materias comunes, optativas y enseñanzas o actividades teórico-prácticas (las conocidas como E.A.T.P.), de las cuales el alumno habrá de elegir una.

Las materias comunes serán impartidas en las áreas siguientes: área de lenguaje, formación estética, área social y antropológica, área de las ciencias matemáticas y de la naturaleza y educación física y deportiva. En cuanto a las

materias optativas, serán determinadas por el Gobierno y, tras previa consulta con el Instituto de Ciencias de la Educación, serán elegidas por cada centro. Estas materias optativas se establecen para el tercer curso del bachillerato, en que se ofrecen dos opciones: una de letras y otra de ciencias, con tres materias optativas en cada una para elegir dos de ellas, aunque en la práctica no han sido optativas libres.

La implantación de este programa establecido en 1970 se materializa en el curso 1975-76, cuando en el Decreto 160/1975, de 23 de enero, se aprueba el plan de estudios del bachillerato. En este plan de estudios se establecen las materias comunes y las optativas para cada curso. En cuanto a la distribución de la asignatura de lengua española, hay que destacar que esta materia se considera común y aparece unida con la literatura. La asignatura de "Lengua española y Literatura" se imparte durante los dos primeros cursos del B.U.P., aunque en los programas se concreta para el primer curso el estudio de la lengua española, con nociones de gramática, y para el segundo, la historia de la literatura española. En el tercer curso la asignatura de "Lengua española y Literatura" es optativa para la opción de ciencias y la de letras.

En el área de lengua, se establecen como objetivos primordiales "ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal del alumno, tanto en la lengua nacional como en otras lenguas modernas, con el fin de llevarle a adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba." Otras finalidades en esta área hacen referencia a la adquisición de conocimientos literarios y de las lenguas clásicas.

En cuanto a los contenidos, en el primer curso de B.U.P., de los treinta y un temas especificados en el programa, son ocho los que se destinan a la enseñanza de la gramática: "El estudio de la gramática; La oración; el sintagma nominal; el sintagma verbal; la conjugación española; los elementos de relación; las oraciones coordinadas; las oraciones subordinadas". Los demás temas giran en torno a cuestiones de lingüística general, cultura lingüística, ortografía, fonética, fonología, léxico y variedades lingüísticas (cfr. apéndice II). Vemos,

pues, que, aunque la asignatura se denomine "Lengua y Literatura Española", los contenidos son lingüísticos y gramaticales. Solo el último tema aborda el estudio de la lengua literaria, en relación con las variedades lingüísticas.

Los objetivos que se establecen para este primer curso de lengua española son "aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica y alcanzar un grado de sistematización de su estudio que permita fijar los niveles de expresión y comprensión adecuados al Bachillerato." Además se establece relacionar siempre la reflexión gramatical con las realizaciones concretas del sistema, relacionar teoría y práctica. Por otro lado, se busca capacitar al alumno también para la percepción de los valores estéticos de la lengua.

En cuanto a las orientaciones metodológicas, el programa oficial establece seguir una metodología activa, "de modo que no exista nunca una separación entre la consideración de la lengua como sistema, y la comprobación empírica de los fenómenos descritos en la realidad de la comunicación lingüística." El enfoque lingüístico que se ha de seguir debe corresponder a "teorías científicas consolidadas y aceptadas comúnmente". En este sentido, F. Rincón (1989:67-68) comenta que:

"La introducción de la lingüística en el bachillerato a partir de los años setenta [...] va a introducir otro elemento de conflicto. Pues si la gramática tradicional no se veía bien -a pesar de la Real Academia- de qué forma ayudaba a la expresión oral y escrita, lo que sí está muy claro para todos es que la lingüística no tiene en absoluto esa pretensión. En todas sus versiones teóricas no es sino un intento de estructuración científica de la lengua, sin pretensiones o preocupaciones didácticas. Y en alguna de ellas, como precisamente la estructuralista, la más introducida en este nivel, prescindiendo de los contenidos semánticos, lo cual viene a significar en la práctica la afirmación más rotunda de la incapacidad de estas lingüísticas para el cultivo práctico de la lengua."

En el plan de estudios de 1975, se dan también unas orientaciones sobre las prácticas y los textos para las actividades de lengua. En cuanto a los ejercicios prácticos, se propone que sean tanto de producción como de comprensión oral y escrita "adecuados a la altura de los contenidos científicos y culturales del primer curso de Bachillerato." Los textos que se establecerán para las prácticas lingüísticas y estético-literarias deberán ser escogidos en función de los centros de interés de los estudiantes para estimular el gusto por la lectura.

Por último, se establece una disposición sobre *Lecturas comentadas*, que se han de realizar durante este primer curso y el siguiente:

"Además de los contenidos y ejercicios que se han señalado para los cursos primero y segundo, en cada uno de dichos cursos los alumnos realizarán la lectura de seis obras literarias, que serán seleccionadas de una relación que será publicada por la Dirección General de Ordenación Educativa.

Este trabajo será orientado por el profesor, mediante lecturas comentadas de algunos pasajes significativos de cada obra, que se efectuarán en la clase con la periodicidad adecuada. De esta manera, se irán poniendo de relieve ante los alumnos los aspectos fundamentales que deben tomar en consideración para realizar este ejercicio, que debe concluir en la elaboración por parte del alumno de un pequeño estudio sobre la obra leída."²⁰⁴

El programa oficial que se establece para el segundo curso de "Lengua y Literatura Española" es una historia de la literatura española, que abarca desde el estudio de los textos medievales hasta los textos actuales. Un extenso programa de enseñanza de la literatura, a pesar de que la asignatura sea denominada "Lengua y Literatura Española". En el tercer curso esta asignatura se centra igualmente en el estudio de la Literatura para profundizar más en cada uno de los periodos, analizando obras completas (cfr. apéndice II).

En cuanto a la legislación que regula el empleo de los libros de texto, la ley Villar Palasí establece unas normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico. Destacamos de estas normas algunas disposiciones de interés para nuestra investigación:

"Los libros y el material didáctico para los que se soliciten autorización habrán de tener en cuenta las Orientaciones Pedagógicas dictadas o que dicte este Ministerio para los distintos niveles educativos. [...]

Las autorizaciones de libros y material didáctico deberán ser solicitadas, por los editores o autores, mediante instancia ajustada al modelo que se publica como anexo de la presente Orden, y dirigida a la Dirección General de Ordenación Educativa o a la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, según se refieran a libros o material destinados a la Educación Preescolar, General Básica y Bachillerato, o a la Formación Profesional de primero y segundo grados, respectivamente.

Dicha solicitud, deberá ser hecha antes del día 1 de enero anterior a la iniciación del curso académico en que vayan a ser utilizados. [...]

Todo libro llevará impresa en la cubierta o portada la fecha de la Orden por la que fue autorizado, "Boletín Oficial" en que se publicó y precio de venta al público. En el caso del material didáctico se harán constar estos extremos en lugar visible.

²⁰⁴ Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero.

Una vez conocida la Orden de autorización, los editores remitirán un ejemplar impreso a la Dirección General correspondiente. Si el texto publicado no se ajustara a lo autorizado o a la calidad de las muestras presentadas, se procederá a anular la autorización, publicándose en el "Boletín Oficial del Estado" la nueva Orden.

Las sucesivas reimpressiones o reediciones que supongan alguna modificación en el contenido o en las condiciones materiales de los libros o material didáctico requerirán nueva autorización.

En casos excepcionales y cuando causas graves lo aconsejen, las Direcciones Generales antedichas podrán proponer la revisión de la autorización concedida y requerir de la Editorial la realización de las modificaciones que sean precisas.

Los Centros docentes podrán adoptar los libros o material didáctico autorizados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Una vez adoptados, no podrán ser sustituidos por otros durante un periodo mínimo de cuatro años, salvo casos excepcionales por razones plenamente justificadas, que serán resueltos previo informe del Servicio de Inspección Técnica. [...]

En los Centros de Bachillerato esta función será asumida por los respectivos Seminarios Didácticos, con el visto bueno del Director del Centro, previa audiencia de la Asociación de Padres o Consejo Asesor en que esté representada."²⁰⁵

Algunas de las valoraciones que se han llevado a cabo sobre la ley de Villar Palasí de 1970 y sobre su concreción para el bachillerato en el plan de estudios de 1975 ponen de manifiesto la falta de aplicación de los nuevos métodos didácticos y del sistema de evaluación. En 1976 se crea una Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación, quien da a conocer sus conclusiones en septiembre de este mismo año²⁰⁶. Según esta comisión, los profesores que han de aplicar el nuevo plan de estudios no han recibido documentación alguna sobre los nuevos métodos ni sobre regulaciones de la evaluación. Estas regulaciones, por ir dirigidas a un profesorado no conocedor de estos métodos o con pocos medios para aplicarlos, no surtieron los efectos deseados.

En cuanto al aspecto que nos interesa, los libros de texto, la valoración realizada por la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación es la siguiente:

"No se han preparado los programas para el uso de materiales nuevos de enseñanza, ni se ha hecho nada para preparar el profesorado para usarlo, con lo que la formación e información han quedado, como en la enseñanza tradicional, a cargo de profesores y textos. Los textos se han escrito en su mayor parte con gran premura de tiempo y no siempre han

²⁰⁵ Orden de 2 de diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico en el BOE de 16 de diciembre de 1974.

²⁰⁶ Un resumen de estas conclusiones se ofrece en la *Revista de Educación* (1982): "El modelo de la Ley General de Educación y la evaluación oficial de sus resultados", Madrid: MEC, septiembre-diciembre, nº 271.

respondido a los nuevos métodos."²⁰⁷

La Comisión Evaluadora, a partir de su estudio, enuncia una serie de sugerencias prácticas para aplicar más correctamente la filosofía de la L.G.E. En cuanto a los materiales escolares comenta que es necesaria una:

"Radical modificación de los libros de textos, en el sentido de que sean un instrumento de la enseñanza activa y no una mera recopilación de saberes, y selección cuidadosa de los mejores."²⁰⁸

En la misma línea se han manifestado algunos profesionales:

"Malgrat tot, creiem que de poc han de servir els programes i les orientacions generals si no es tradueix el mateix esperit en els llibres de text i materials que, en últim terme, faran servir els mestres, i si no s'incideix d'alguna manera en la seva formació posterior."²⁰⁹

Más adelante recogeremos estas valoraciones para contrastarlas con los datos obtenidos del análisis de los materiales docentes que realizamos en el siguiente capítulo.

5.3.5.1. Conclusiones. Gramáticas pedagógicas consideradas

Las características principales de este periodo, relacionadas con la enseñanza gramatical, serían las siguientes:

1. Introducción de nociones de lingüística (la comunicación; las funciones del lenguaje; etc.).
2. Objetivos pragmáticos: mejorar la competencia lingüística de los aprendices. La gramática como un aspecto más de la competencia comunicativa.
3. Metodología activa: comprobación empírica de los fenómenos

²⁰⁷ *Revista de Educación* (1982:49).

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 51.

²⁰⁹ Grup de llengua del Casal del Mestre de Sta. Coloma (1985:29).

gramaticales descritos.

4. Adecuación a los intereses de los alumnos en la selección de los textos propuestos para las actividades.

5. Ejercicios prácticos de producción y comprensión de textos.

Los manuales escolares que siguen este plan de estudios y que hemos seleccionado para analizar este periodo son los cinco siguientes:

- G. Díaz-Plaja (1975), *Lengua y Literatura española. Bachillerato*, Vitoria: Ed. Magisterio Español;
- J. Alcina y J. Saura (1975), *Palabra. Lengua española. 1er curso de B.U.P.*, Barcelona: Vicens-Vives;
- F. Lázaro y V. Tusón (1975), *Lengua española. 1º*, Madrid: Anaya;
- C. Pleyán (1975), *Lengua española. 1er Curso de B.U.P.*, Barcelona: Teide;
- M^a F. Abréu, B. de Nalda y J. Viera (1975), *Lengua española y literatura. 1º Bachillerato*, Madrid: Santillana.

5.4. Fuentes utilizadas: criterios de selección y presentación

Consecuencia de los planes de estudio y de los programas analizados en el apartado anterior, son los libros de texto que desarrollan los temas establecidos oficialmente para cada asignatura. Son manuales que intentan concretar y guiar la enseñanza gramatical de la lengua española.

El uso del libro de texto para el estudio de la gramática en el nivel secundario es relativamente reciente, adquiere relevancia a partir del siglo XX. Anteriormente solo predominaban los textos de gramática española destinados a otros estudiantes: estudiantes universitarios o aprendices extranjeros. Nosotros nos centramos en unos manuales concretos: los libros de texto de gramática para alumnos de lengua española de segunda enseñanza. Estos manuales son la fuente principal de nuestro análisis.

Para la selección de las gramáticas pedagógicas que se estudian de cada periodo se han tenido en cuenta diversos criterios:

1. El número de alumnos que ha trabajado con estos materiales.
2. Su vigencia a lo largo de los años (reediciones).
3. Su novedad en el planteamiento didáctico del estudio de la gramática (metodología).
4. La adopción de un nuevo paradigma.
5. Los contenidos de enseñanza²¹⁰.
6. Los autores²¹¹.

Además, hay otros aspectos que condicionan los contenidos y el enfoque de un libro de texto: factores comerciales, ideológicos, etc, que en algún momento

²¹⁰ Se ha optado, cuando ha sido posible, por escoger los manuales de 2º curso de bachillerato destinados a estudiantes de 11-12 años. Esto nos permite abordar contenidos gramaticales de una complejidad mayor que los que se estudian en los primeros años. De todos modos, cada plan de estudios establece los temas, y a veces hemos tenido que recurrir a otros cursos para completar los datos que no nos proporcionaban las fuentes utilizadas.

²¹¹ Se ha valorado que el libro pueda ser contrastado con otros manuales del mismo autor en épocas diferentes para observar hasta qué punto se incorporan los cambios. Un factor importante que hay que tener en cuenta será la formación de los autores de los manuales. Habrá que ver si influye en el enfoque dado a la gramática (más o menos didáctico, más o menos científico) el hecho de que los autores sean catedráticos de instituto, lingüistas o profesores universitarios (cfr. apéndice III). Trataremos de analizar si condiciona en la elaboración de un texto escolar el hecho de que el autor esté cercano o no a los cambios que tienen lugar en la concepción teórica de la lengua, o que esté cercano a la práctica escolar.

habrá que considerar.

Las gramáticas que constituyen el corpus documental de nuestro análisis, según los criterios fijados, son las siguientes, presentadas en orden cronológico:

1901-1930

- 1 1911 G.M. BRUÑO: *Lecciones de lengua castellana. Tercer año ó curso superior*, Barcelona: Imprenta Montserrat de Bastra y Gost.
- 2 1914 M. de MONTOLIU: *Gramática castellana. Tercer grado*, Barcelona: Seix y Barral Herms., 1925, 5ª ed.
- 3 1927 RAE *Compendio de la gramática de la lengua española, dispuesto para la segunda enseñanza*, Madrid: Hernando, nueva edición.

1931-1938

- 4 1931 A. LACALLE y R. SECO: *Gramática española*, Barcelona: Librería Bastinos de José Bosch, 1935, 4ª ed.
- 5 1935 G. M. BRUÑO: *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio*, Barcelona: La Instrucción Popular, S.A., 6ª ed.
- 6 1935 G. DÍAZ-PLAJA y M. de MONTOLIU: *El lenguaje. Su Gramática. Curso elemental*, Barcelona: Bosch.
- 7 1941 G. DÍAZ-PLAJA: *El lenguaje. Gramática y ejercicios de composición. Segundo curso*, Barcelona: La Espiga, 3ª ed.

1938-1956

- 8 1945 J. M. BLECUA: *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General.
- 9 1954 C. PLEYÁN: *Verbo. Curso de lengua castellana. (Con lecturas). Segundo curso*, Barcelona: Teide.
- 10 1956 G. DÍAZ-PLAJA: *Lengua y literatura. Segundo curso. El lenguaje*, Barcelona: La Espiga.
- 11 1958 G.M. BRUÑO: *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio*, Barcelona: Ed. Bruño, 6ª ed.

1957-1969

- 12 1958 G. DÍAZ-PLAJA: *El lenguaje. Segundo curso*, Barcelona: La Espiga, 17ª ed.

- 13 1958 J. ALCINA FRANCH: *Lengua española. Curso 2º*, Barcelona: Librería Elite.
- 14 1958 E. CORREA y F. LÁZARO. F.: *Lengua española. Segundo curso*, Salamanca: Anaya.
- 15 1958 C. PLEYÁN: *Verbo. Curso de gramática castellana. Segundo curso. Plan de 1957*, Barcelona: Teide.
- 16 1963 A. LACALLE: *Lengua española. Segundo año*, Barcelona: Imprenta Clarasó.
- 17 1968 J.M. BLECUA y L.A. BLECUA: *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General.
- 18 1968 E. CORREA y F. LÁZARO: *Lengua española. Segundo curso*, Salamanca, Barcelona, Valencia: Anaya.
- 19 1968 C. PLEYÁN DE GARCÍA LÓPEZ: *Verbo. Lengua española. 2º*, Barcelona: Teide.

1970-1980

- 20 1975 G. DÍAZ-PLAJA: *Lengua y Literatura española. Primer curso de Bachillerato*, Vitoria: Magisterio Español, S.A.
- 21 1975 J. ALCINA y J. SAURA: *Palabra: lengua española. Primer curso de BUP*, Barcelona: Vicens-Vives.
- 22 1975: F. LÁZARO y V. TUSÓN: *Lengua española. Primer curso de BUP*, Madrid: Anaya.
- 23 1975 C. PLEYÁN: *Lengua española. Primer curso de BUP*, Barcelona: Teide.
- 24 1975 M^a F. ABRÉU, B. NALDA y J. VIERA: *Lengua española y literatura. 1º Bachillerato*, Madrid: Santillana.

Estudiamos, pues, un total de diecisiete autores²¹² y veinticuatro libros de texto. Los autores firmantes de la muestra de libros que sirve de base al presente trabajo son, en su mayoría, catedráticos de enseñanza secundaria en

²¹² Hemos considerado cada uno de los autores, aunque sus manuales hayan sido escritos en colaboración.

centros públicos, aunque algunos (L.A. Blecua, J.M. Blecua) ocuparon posteriormente una cátedra universitaria. Otros compaginaron la labor docente en la enseñanza media con la universitaria (G. Díaz-Plaja). También hemos incluido manuales de profesores universitarios (M. de Montoliu, R. Seco, M^a.F. Abréu) y de catedráticos de Universidad (F. Lázaro Carreter). Existe además, entre los autores, algún profesor de instituto (J. Viera) y alguna editorial religiosa dedicada a la enseñanza: Bruño, editorial de los HH. de las Escuelas Cristianas. Consideramos también el manual elaborado por la R.A.E., institución dedicada al estudio de la lengua española. Destacamos, por último, los autores que compaginan su labor docente con la lingüística (los profesores R. Seco, Lázaro Carreter y Alcina Franch han proporcionado obras gramaticales fundamentales en la descripción de la lengua española). (Vid. apéndice III).

Los veinticuatro libros de texto que hemos seleccionado son gramáticas pedagógicas que han ejercido una influencia destacada en la enseñanza media durante este siglo. Son manuales de referencia obligada en cualquier estudio que se quiera plantear la enseñanza de la gramática de la lengua española en el siglo XX. Hemos optado aquí por ofrecer un estudio contrastado con manuales de diferentes épocas para poder calibrar qué aportaciones proporciona la aplicación del marco teórico presentado en los apartados anteriores a un estudio diacrónico de la enseñanza gramatical.

Este es el corpus que constituye la base de nuestro trabajo. El análisis que llevamos a cabo en el capítulo VI se centra en estos veinticuatro libros de texto. Consideramos las fuentes utilizadas un conjunto representativo, que puede permitir extraer, a partir de datos concretos, conclusiones significativas acerca del planteamiento de la gramática en la enseñanza secundaria. En este sentido, Selander (1995:136) ha señalado que:

"Estudios sobre los libros de texto antiguos y actuales ofrecerán a investigadores y a profesores claves importantísimas para saber qué tipo de conocimiento había antes y ahora en el contexto escolar."

CAPÍTULO VI: ESTUDIO DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPAÑOLAS

"Ce qui implique, à notre avis, qu'un professeur ait non seulement une bonne compétence linguistique de la langue qu'il enseigne, mais qu'il ait aussi [...] une certaine connaissance de la tradition didactique."

H. Besse y R. Porquier (1984, ²1991:264)

6.1. Cuestiones previas

En este capítulo nos proponemos demostrar las hipótesis de partida con el análisis detallado de la muestra de gramáticas pedagógicas que hemos establecido. En este sentido, los datos que se presentan en este apartado constituyen el fundamento empírico de nuestra investigación. Como hemos mencionado al principio de nuestro trabajo, las valoraciones que se han realizado sobre qué gramática se enseña y qué metodología se sigue para ello en las escuelas e institutos, son apreciaciones particulares de carácter intuitivo no apoyadas en análisis concretos que proporcionen datos palpables que permitan corroborar las afirmaciones con mayor consistencia. Algunos de los estudios que se han realizado (J.M. Álvarez Méndez y M. Najt (1983), por ejemplo, sobre la aplicación de los principios de la lingüística generativa a la enseñanza gramatical) parten de pocos manuales, una muestra a veces no muy justificada, pero en todo caso muy limitada en cuanto al tiempo y en cuanto al conjunto de las gramáticas que existen y han existido.

Así pues, pensamos que el análisis que presentamos de las fuentes documentales seleccionadas puede fundamentar de forma más sólida las intuiciones y las ideas previas que tenemos acerca de la orientación teórica y didáctica que se ha seguido en la enseñanza de la gramática durante este siglo.

Para analizar estos aspectos se contemplan en los manuales varias nociones gramaticales:

1) En primer lugar, se atiende al concepto de gramática del que se parte. La concepción de la gramática nos lleva a establecer de forma clara la perspectiva

teórica desde la que se tratan los contenidos de enseñanza. Por otro lado, este aspecto nos permite establecer el tipo de contenidos que se seleccionan para la enseñanza: de qué partes consta la gramática, y en particular, la gramática escolar.

2) Se intenta relacionar la concepción gramatical de los manuales con los objetivos propuestos en los mismos. Analizamos qué tipo de relación se establece entre la reflexión gramatical y la enseñanza de la lengua. Hasta aquí tendríamos establecidos los *métodos* (Allen, 1974).

3) Por otra parte, se han escogido, de las muchas nociones gramaticales que se podrían haber abordado, dos conceptos que nos permitan contrastar la forma de enseñanza (la *metodología*) de las gramáticas que constituyen la muestra. Los dos conceptos seleccionados son:

- a) la irregularidad (morfológica) y
- b) la dependencia (sintáctica).

Más adelante (en el apartado 6.4) delimitamos el alcance de las nociones que abordamos: qué entendemos por dependencia, y en qué sentido usamos el concepto de irregularidad morfológica.

Las razones de la selección son varias. Estos dos conceptos ayudan a relacionar la concepción gramatical que sostiene cada manual con la didáctica, ya que son cuestiones muy discutidas desde la teoría lingüística y, pedagógicamente, son conceptos claves para hacer entender el funcionamiento de la lengua.

La noción de dependencia sintáctica nos ha interesado porque engloba muchos aspectos gramaticales. Es una noción fundamental para entender las relaciones que establecen las palabras en la oración y las cláusulas entre sí.

La noción de irregularidad nos ha interesado para observar cómo las teorías lingüísticas buscan explicaciones a los fenómenos que no se ajustan a la descripción normal. Didácticamente, también hay que analizar cómo se consideran las excepciones, los casos particulares.

Son, pues, contenidos gramaticales complejos, que pueden crear ciertas dificultades a los aprendices. Son nociones que necesitan de una cierta instrucción

para ser asimiladas²¹³. El estudio de la irregularidad morfológica y de la dependencia sintáctica no se aborda explícitamente en la enseñanza primaria, al menos de forma sistemática. En la enseñanza secundaria, se apuntan estos conceptos en el primer curso, pero son objeto de un estudio detenido, con ejercicios prácticos, a partir del segundo año del bachillerato. En los planes de estudio más recientes (1975), el primer curso constituye una introducción a la reflexión gramatical (que contiene todas las nociones gramaticales), pues no se estudia la asignatura de lengua española durante el bachillerato más que en este primer año. En los planes de estudio en que la asignatura de gramática española abarca varios cursos de la segunda enseñanza, los conceptos de irregularidad morfológica y dependencia sintáctica se abordan, como hemos dicho, en un segundo grado o curso, a partir de los 11-12 años.

Estos dos conceptos se relacionan con dos subdisciplinas tradicionalmente gramaticales: una de ellas es una noción de morfología y la otra, una noción de sintaxis. La definición de lo que es gramática y las partes que se consideran para su estudio muchas veces no es coincidente entre los manuales escolares; sí que es unánime, en cambio, la consideración de la morfología y la sintaxis como estudios propiamente gramaticales (a diferencia de otras subdisciplinas, más discutidas como partes de la gramática). Hemos querido disponer de una base común en la consideración de la gramática como morfosintaxis²¹⁴, que nos permita la

²¹³ La concepción actual de lo que ha de ser una gramática pedagógica se orienta en este sentido. Una gramática pedagógica debe recoger los problemas que se les plantean a los estudiantes. Por lo tanto, debe estudiar aquellos aspectos que pueden resultar un obstáculo para el aprendiz, con lo que la descripción gramatical y la práctica didáctica resultan útiles y aplicables a las necesidades del destinatario. Recordemos que este era el enfoque que proponía A. Alonso (1943) en la reforma educativa iniciada en Argentina en 1936.

Según C. Asselin (1995:39), la selección de los hechos de lengua tratados en una gramática pedagógica debe tener en cuenta, por un lado, los conocimientos implícitos o las intuiciones gramaticales de los alumnos, para no insistir en nociones que ya tienen interiorizadas, y por otro lado los fenómenos que les crean problemas. Mientras que el objetivo del lingüista es ofrecer una descripción completamente explícita de la lengua; el objetivo de una gramática pedagógica, plantea Asselin, es dar cuenta solo de los conceptos que no forman parte de su bagaje de conocimientos implícitos, de sus intuiciones.

²¹⁴ No entramos aquí en la discusión acerca del campo que debe abarcar la gramática, ni si la morfología y sintaxis pueden considerarse como partes autónomas en el estudio del lenguaje, o no (cfr. A. Llorente Maldonado de Guevara, 1955). Por otro lado, hay que considerar la interrelación existente entre forma y función. Separamos ambos ámbitos, de forma artificial, por razones de método, para analizar con detalle los conceptos que proponemos.

Como señala R. Pons (1960), después de establecer los criterios que puedan justificar la separación entre morfología y sintaxis (capítulo IV: "Morfología y sintaxis: sus relaciones", pp. 125-134) concluye que "Todo ello nos lleva, pues, a una unidad esencial que comprende la morfología y la sintaxis. Sin embargo, la separación tiene su justificación, desde un punto de vista pedagógico y metodológico." (p.133)

Para la enseñanza secundaria, ha comentado Manacorda de Rosetti (1961:20): "aunque el límite entre morfología y sintaxis no puede fijarse muy bien, a veces, por razones prácticas mantendremos [la separación] en la enseñanza media." Ya A. Galí (1935) había propuesto la misma estrategia didáctica.

comparación. Desde esta perspectiva podemos analizar el modo como se describe la lengua en los manuales desde el punto de vista de la forma y de la función.

No obstante, hay que tener en cuenta que los textos de gramática española con los que trabajamos seleccionan y organizan sus contenidos a partir de unas consignas oficiales, que marcan los temas objeto de enseñanza. Las aportaciones de las gramáticas pedagógicas, por este motivo, no se dan tanto en la organización de los contenidos, en el *programa estructural*, sino en las explicaciones gramaticales (en la forma como describen las nociones dentro del paradigma teórico que se escoge) y en las actividades de enseñanza; en definitiva, en lo que se refiere a la *metodología*. En cuanto a los ejemplos y muestras de textos que ilustran las explicaciones, también en cierta medida vienen condicionados por las directrices oficiales, que proponen una selección de lecturas para que sirvan bien de apoyo a las definiciones, bien de aplicación práctica de los contenidos.

El hecho de haber escogido estos dos conceptos para servir de fundamento empírico a nuestras hipótesis de partida nos ha llevado a seleccionar, de todos los textos redactados por un mismo autor para un plan de estudios determinado, aquellos manuales que presentan las nociones gramaticales que nos interesan. Por ello, ante la posibilidad de estudiar diferentes niveles en la enseñanza secundaria, hemos optado por prestar especial atención al segundo curso de bachillerato, que, en general, es el que expone y trata didácticamente estos conceptos. A veces, nos hemos visto obligados a relacionar los libros de este curso con los manuales de la misma serie del curso anterior, con el fin de obtener algunos datos necesarios para comprender la concepción gramatical que se adopta y las directrices didácticas. Realizamos, pues, un análisis de la enseñanza de la gramática correspondiente a un determinado curso de los estudios secundarios, el segundo curso²¹⁵, pero siempre completando las observaciones con la referencia a los manuales de gramática del mismo ciclo pertenecientes a otros cursos²¹⁶; es decir, no perdemos de vista el plan de estudios, el currículo gramatical.

²¹⁵ En algunos casos no nos ha sido posible disponer del manual de segundo curso correspondiente, y hemos tenido que recurrir al del primer o tercer año.

²¹⁶ Vid. apéndice I para las referencias a los manuales que no se incluyen en la muestra seleccionada.

6.2. Análisis interpretativo

La metodología de análisis que se ha seguido para estudiar los conceptos que nos interesan, y valorar la forma como se presentan en las gramáticas pedagógicas, es el método que se ha practicado en las investigaciones que se han centrado en el mismo tipo de fuentes documentales que nosotros (Capel, 1983; Escamilla, 1978; García Puchol, 1993). El método consiste en comparar el tratamiento de determinados contenidos a partir del espacio que se dedica a cada uno de ellos (análisis cuantitativo), el orden en que aparecen, los ejemplos o muestras de textos que ilustran las explicaciones que se dan, y las actividades que se plantean para practicar estas cuestiones. Se calculan porcentajes que permiten contrastar todos estos aspectos e interpretarlos. Se utilizan, pues, procedimientos cualitativos y cuantitativos para el análisis interpretativo.

Observamos en los libros de texto de gramática las siguientes cuestiones:

- a) organización de los contenidos: *programa estructural* (Allen, 1974);
- b) espacio que se dedica en los manuales a cada una de las cuestiones gramaticales;
- c) criterios de definición;
- d) forma de exposición (método inductivo, deductivo,...)
- e) muestras de lengua: ejemplos;
- f) actividades didácticas: ejercicios, análisis gramatical.

Tenemos en cuenta también los problemas que plantea la descripción gramatical de estas nociones y sus repercusiones en la consecución de los objetivos de la enseñanza gramatical.

Para ello, contemplamos en primer lugar cuál es la estructura general de los libros de texto, de qué partes constan (tabla 1). También nos interesa observar el orden en que aparecen las distintas partes que se establecen en cada una de las gramáticas escolares. Esta observación nos proporciona el elemento que se considera como punto de partida para la enseñanza gramatical (la palabra, la

oración, el morfema, el sintagma,...).

Hemos cuantificado el total de páginas dedicadas a los contenidos morfosintácticos, tal y como se reflejan en los índices de los textos. Los porcentajes se han calculado hallando el promedio de páginas dedicadas a los temas de sintaxis, por un lado, y a los temas de morfología, por otro, a partir del número total de páginas del manual²¹⁷.

Dos ejemplos pueden servir de ilustración para observar el método de obtención de los porcentajes que hemos seguido. Por ejemplo, para calcular las páginas de sintaxis y de morfología que se dedican en el manual de A. Lacalle y R. Seco (⁴1935), del segundo periodo establecido (1931-1938), hemos partido del índice que aparece en este libro de texto (vid. documento 1 en el apéndice IV). Teniendo en cuenta que el número total de páginas del manual de Lacalle y Seco es de 228, hemos contado las páginas dedicadas a cuestiones de sintaxis (de la página 141 a la página 212, 72 páginas en total) y de morfología (de la página 35 a la página 140, 196 páginas en total), y hemos calculado los porcentajes: de las 72 páginas dedicadas a sintaxis sobre 228 extraemos que el 31.58% de páginas de esta gramática escolar se dedica al tratamiento de contenidos de sintaxis y el 46.50% de páginas se dedica a cuestiones de morfología.

En cuanto a las nociones específicas de dependencia sintáctica e irregularidad morfológica, los datos se extraen del cálculo de porcentajes sobre

²¹⁷ En general, el número de páginas de las gramáticas pedagógicas que constituyen la muestra oscila entre las 120 y las 250 páginas, como promedio. No hemos considerado los temas dedicados a cuestiones de lingüística o cultura lingüística, que muchos de estos manuales presentan, rebasando lo estrictamente gramatical, para enmarcar y dar sentido a la enseñanza de la gramática. Para el cómputo de las páginas, hemos incluido todas las actividades de cada lección sin dejar aparte los ejercicios de lectura o comprensión de textos, ni los ejercicios de composición, a los que los autores dedican por lo general el mismo número de páginas (por lo que no es un aspecto que distorsione los porcentajes). Aunque no es un espacio dedicado específicamente a cuestiones gramaticales, algunas de las actividades propuestas sobre las lecturas, por ejemplo, giran en torno a prácticas de morfosintaxis:

"4º Cópíense las palabras derivadas que figuran en el poema"; 6º Analizad sintácticamente las siguientes oraciones [oraciones extraídas de la lectura]" (Blecua, 1968:83)

Y a veces la lectura constituye el texto sobre el que se trabajan todos los conceptos gramaticales expuestos en la lección (cfr. Blecua, 1968:100). Es difícil, pues, aislar los ejercicios gramaticales de los ejercicios de lengua, de lectura y comentario, ya que algunos de los comentarios sobre los textos son gramaticales.

En cuanto a la extensión de las gramáticas pedagógicas estudiadas, en el primer periodo que hemos establecido (entre 1901 y 1930) encontramos las gramáticas escolares más extensas (todas sobrepasan las 200 páginas). Ello se debe a que apenas se tratan aspectos de teoría lingüística o historia de la lengua, y se desarrolla con amplitud, en cambio, la doctrina gramatical, que en general es un compendio de la gramática de la Real Academia Española, salvo alguna excepción significativa (el manual de M. de Montoliu, ⁵1925),

El periodo en que las gramáticas pedagógicas del corpus son más breves es el cuarto periodo de los que hemos establecido (el periodo comprendido entre los años 1957-1969). En esta estapa los manuales analizados no superan las 200 páginas del total que se dedican a cuestiones gramaticales (solo hay una excepción: el manual de Díaz-Plaja, 1958). Es el periodo en que hemos apuntado un cambio sensible en el planteamiento didáctico de la enseñanza de la gramática. Se propone un enfoque más práctico, lo cual se refleja en el espacio dedicado en los manuales a los temas estrictamente gramaticales, que ceden paso a otro tipo de reflexiones relacionadas con el uso lingüístico.

el total de páginas de sintaxis y morfología, respectivamente.

Para el caso del manual de Lacalle y Seco (⁴1935), hemos contado que el número de páginas dedicadas a cuestiones de sintaxis es 72; a partir del índice sumamos las páginas que se dedican a las nociones de complementación (nominal y verbal) y a la subordinación. En esta gramática estas cuestiones se abordan en las páginas 147 a 167, y de la página 196 a la 207, lo cual supone un total de 34 páginas, que en tantos por ciento sobre el número de páginas dedicadas a temas de sintaxis da un porcentaje del 47.22%. Con respecto a la irregularidad morfológica, sobre el total de 106 páginas de temas de morfología se dedica una página (página 106) a las "Particularidades referentes al número" y 23 páginas a cuestiones de irregularidad verbal (de la página 96 a la 118); en total suman 24 páginas, el 22.64% del total de páginas de morfología.

El índice también nos aporta datos sobre el orden en que se presentan los contenidos de gramática para su estudio. Vemos que se abordan en primer lugar, en el manual de Lacalle y Seco (⁴1935), cuestiones de fonética, tomando el sonido como punto de partida para el estudio gramatical de la lengua; a continuación se estudia la morfología, en tercer lugar, conceptos de sintaxis y, por último, cuestiones de ortografía.

Índices de gramáticas pedagógicas como el que acabamos de comentar son muy claros en cuanto a los datos que reflejamos en las tablas que se presentan en las páginas que siguen (tablas 1, 2, 3 y 4). En otros manuales no aparecen los contenidos gramaticales distribuidos en partes tan claras como en la gramática de A. Lacalle y R. Seco. Observemos, por ejemplo, el índice del manual de J. Alcina y J. Saura (1975), para comentar cómo hemos operado en estos casos (vid. documento 2 del apéndice IV).

En casos como estos, en que las partes de la gramática no se marcan de forma explícita, hemos agrupado nosotros los temas que tratan cuestiones del mismo nivel gramatical: cuestiones de fonética (temas 11 a 15 del manual de Alcina y Saura, 1975), cuestiones de lexicología y semántica (temas 18 a 23 del mismo libro), cuestiones de morfología (temas 31 a 35, y tema 42) y aspectos de sintaxis (temas 25 a 30 y 36 a 41). Hemos sumado las páginas de los temas que

hacen referencia a cuestiones de la misma índole y hemos calculado a partir de aquí los porcentajes²¹⁸. Ciertos temas son difíciles de situar en algunas de las partes que hemos establecido (por ejemplo, el tema 24 de este manual de bachillerato, vid. documento 2), pero acudiendo a la lección correspondiente se ha tenido en cuenta la orientación fundamental que se adopta en la explicación de las cuestiones abordadas.

Observamos en este manual de J. Alcina y J. Saura (1975) un considerable número de páginas dedicadas a cuestiones no estrictamente gramaticales, contenidas en los nueve primeros temas del libro de texto y en los tres últimos²¹⁹. En este periodo las disposiciones oficiales (como hemos visto en el apartado 5.3.5) introducen en el estudio de la lengua no solo la reflexión sobre aspectos de gramática, sino también temas de teoría lingüística, sociolingüística y de historia de la lengua. Vemos aquí un enfoque distinto, en que la enseñanza de la gramática no constituye el principal objetivo de la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, como ocurría en otros periodos, sino un aspecto más del estudio lingüístico.

En cuanto a los conceptos de dependencia e irregularidad, hemos calculado los porcentajes en manuales como el de Alcina y Saura de la misma forma que en el ejemplo anterior. El espacio de atención dedicado a ciertos conceptos en un manual supone una determinada forma de concebir el funcionamiento de la lengua, y de lo que se entiende por gramática.

²¹⁸ Ya hemos comentado, pero queremos insistir en ello, que a veces es difícil delimitar algunas lecciones de los manuales de enseñanza gramatical, pues abordan cuestiones morfosintácticas. Sobre todo es en las gramáticas escolares del último periodo contemplado (1970-1980) donde se borran más las fronteras, optando por una presentación global de los fenómenos gramaticales, que son estudiados desde diferentes puntos de vista. De todos modos, para una mayor claridad expositiva en los resultados de la presente investigación, es más operativo separar las cuestiones de morfología y las de sintaxis.

²¹⁹ En la 10ª ed. de este manual (1987) estos doce temas se agrupan al inicio del libro.

6.3. Concepción de la gramática y enseñanza de la lengua en los diferentes periodos

La concepción gramatical de una lengua ha ido cambiando a lo largo de este siglo, y nos interesa estudiar cómo estos cambios conceptuales se trasladan a los libros de texto. Por ello, antes de abordar específicamente el análisis teórico y pedagógico de las nociones seleccionadas, observaremos la concepción gramatical que se sigue en cada manual a partir de la definición que se da de gramática y de las partes que se distinguen en ella. De esta manera, podremos conocer el enfoque gramatical²²⁰ del que se parte, qué se enseña, qué aspectos constituyen objetos de enseñanza, qué espacio se dedica a cada uno de ellos y en qué orden aparecen. Una vez obtenidos estos datos, pasaremos al análisis específico de los conceptos seleccionados, que evidentemente se explicarán a partir del contexto en que aparecen: dentro de una determinada manera de entender gramática y en relación con otros contenidos de enseñanza.

Analizar cómo se concibe el estudio gramatical de la lengua en los manuales escolares que manejamos supone considerar qué significa enseñar lengua, es decir, cómo hay que plantear la enseñanza de la lengua en los estudios secundarios. Las gramáticas que estudiamos son gramáticas escolares, cuyo objetivo pedagógico condiciona la concepción teórica y metodológica del manual. Por ello, hay que analizar qué se proponen los autores con su libro de texto, qué objetivos persiguen en sus gramáticas pedagógicas: 1) si introducir al aprendiz en la reflexión sobre su propia lengua, a través de la descripción de su funcionamiento, 2) servirse de la gramática para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, 3) o darles a conocer un marco teórico, una teoría lingüística.²²¹

Observaremos periodos en que no se distingue entre enseñanza de la

²²⁰ Según Castellà (1994:18), "todo enfoque en lingüística es una visión particular del objeto 'lengua', que puede ser abandonada o retomada en cualquier momento histórico."

²²¹ Estos objetivos suelen venir dictados por los planes de estudio a los que se ajustan los manuales (vid. apartado 5.3).

gramática y aprendizaje de la lengua, y casos en que no hay una explicitación de la diferencia, si bien está latente en la orientación conceptual y didáctica del manual. Una gramática pedagógica en principio es la que contribuye a obtener un conocimiento reflexivo del idioma²²², que permita desarrollar la capacidad lingüística de los estudiantes. Estos objetivos inciden en los contenidos que se seleccionan para el *programa estructural* del libro de texto y condicionan la metodología pedagógica empleada: explicaciones y prácticas gramaticales.

El clásico debate acerca de la contribución de la gramática a la enseñanza de la lengua puede adquirir una nueva perspectiva si observamos cómo se ha concebido la enseñanza gramatical en nuestra última tradición escolar, y qué valor se le ha dado en cuanto a su contribución al aprendizaje de una lengua, a la mejora en el uso del propio idioma. ¿Los autores de gramáticas pedagógicas españolas relacionan gramática y enseñanza de la lengua o las separan? ¿Qué se entiende por enseñar gramática? ¿Se distingue entre *descripción* gramatical y *enseñanza* gramatical?

Interesa, pues, tener en cuenta qué manuales consideran la gramática como un fin en sí misma, y qué manuales la conciben como un estudio al servicio del desarrollo lingüístico del estudiante. En este sentido, hay que calibrar el valor que se da al uso y la práctica lingüísticos y qué valor se da a las definiciones y análisis gramaticales.

A partir de la noción de gramática que presentan los manuales de nuestra muestra, podemos averiguar el criterio seguido en la selección de los contenidos gramaticales que se van a presentar para la enseñanza. Nos interesa analizar el *programa estructural* de las gramáticas pedagógicas para luego abordar con detalle, contextualizadas, las dos nociones que nos interesan.

Atender a la concepción de gramática supone conocer qué divisiones se distinguen en el estudio gramatical, cómo se presentan estas partes en las gramáticas escolares, en qué orden se exponen los contenidos y cómo se lleva a

²²² Cfr. Lewandowski (1992), quien define gramática escolar como "Gramática que sirve de base para la enseñanza del lenguaje, de acuerdo con criterios pedagógico-didácticos" (p. 164).

cabo la introducción de los conocimientos gramaticales.

Son pocos los manuales que explicitan la concepción gramatical de la que parten. En el primer periodo que hemos establecido (1901-1930) se da la definición de gramática y las partes de las que consta. En los siguientes periodos, en la cuarta etapa (1957-1969) -es un hecho sistemático-, no se da ninguna definición de gramática. En este cuarto periodo los manuales escolares, en lugar de partir del concepto de gramática, parten de la oración, a diferencia de los manuales de otros periodos.

Exponemos a continuación, brevemente, los resultados del análisis de la concepción de gramática que hemos realizado en cada uno de los periodos de enseñanza de la gramática de los que partimos. Los periodos que hemos establecido son, como ya hemos comentado, cinco.

6.3.1. La gramática como norma (1901-1930)

En el primer periodo (1901-1930) la enseñanza de la gramática está condicionada por la obligatoriedad del uso del *Compendio* de la Academia como texto obligatorio en los estudios secundarios. Por ello, lo habitual es considerar la gramática como un "arte", como una disciplina que enseña a hablar y escribir correctamente. Se concibe la gramática, pues, como una actividad que contribuye a la enseñanza de la lengua.

Los autores de manuales plantean la gramática desde un punto de vista normativo; en este sentido, la función del estudio gramatical de la lengua es reconocer los usos lingüísticos en términos de "correcto"/"incorrecto", y llegar a usar la lengua según la norma considerada culta, la de los autores literarios.

De los manuales de este periodo, el de Bruño (1911) y la R.A.E. (1927)²²³ siguen la concepción tradicional de gramática, establecida por la Real Academia Española en el siglo XVIII, que considera la gramática dividida en

²²³ Como ya hemos comentado (vid. apartado 5.2), el primer *Compendio* de la R.A.E. es de 1857. Se suceden inmediatamente numerosas ediciones, hasta mediados del siglo XX. En muchas ocasiones no se indica el número de edición. Nos consta que la 9ª ed. es de 1867, pero a partir de este ejemplar las sucesivas publicaciones del *Compendio* no señalan el número de edición. Los manuales de la Academia que aparecen en el siglo XX se presentan todos como "nuevas ediciones", como el de 1927 que analizamos.

cuatro partes: analogía, sintaxis, prosodia y ortografía²²⁴. Así en la edición del *Compendio* de 1927 que manejamos se explica:

"GRAMÁTICA de una lengua es el arte de hablarla y escribirla correctamente. Divídese en cuatro partes, llamadas *Analogía, Sintaxis, Prosodia y Ortografía*.

El fin de la Gramática es enseñar a conocer la índole y clasificación de las palabras, el modo de formar con ellas oraciones, y el de pronunciarlas y escribirlas. Así, pues, aquellas cuatro partes corresponden a los cuatro indicados fines de *conocer* (ANALOGÍA), *ordenar* (SINTAXIS), *pronunciar* (PROSODIA) y *escribir correctamente* (ORTOGRAFÍA)." (R.A.E., 1927:5)

Un manual, el de Montoliu (1914, ⁵1925) se aleja de esta concepción, y presenta, como él mismo afirma, un enfoque "revolucionario". Este es su planteamiento:

"GRAMÁTICA es el estudio de las relaciones que guardan las palabras unas con otras dentro de la oración. Para llegar a la comprensión de estas relaciones, se requiere el conocimiento previo de la naturaleza, de las formas y de la historia de las palabras; pero la parte esencial de la GRAMÁTICA es la oración, y las palabras sólo se estudian en cuanto forman parte de ésta. El estudio de las palabras por sí mismas es el objeto de los Diccionarios.

* * *

La GRAMÁTICA no tiene por objeto aprender a hablar y a escribir bien²²⁵. El hablar y el escribir bien nuestra lengua materna es solamente resultado del hábito formado en cada uno por nuestro instinto de imitación, mucho antes que tengamos ninguna noción gramatical. Hay campesinos y gente ignorante que no saben leer ni escribir y hablan a la perfección su lengua materna.

La GRAMÁTICA tiene por objeto estudiar los usos de las palabras en la oración, de suerte que podamos comprobar y fundamentar en ellos los hábitos de lenguaje que hayamos adquirido antes y conformarlos a los mejores modelos. El estudio de la GRAMÁTICA, incidentalmente, es también un provechoso ejercicio mental." (Montoliu, ⁵1925:13-14)

Este autor, pues, se distancia de la noción tradicional de gramática como "arte" para presentarla como una ciencia que estudia las relaciones de las palabras

²²⁴ De todos modos, es curioso observar cómo el primer compendio publicado por la RAE, fechado en 1857, en el mismo año en que se promulga la ley que establece la Gramática y la Ortografía de la Academia Española como texto obligatorio en la enseñanza pública, considera solamente dos las partes de la gramática: "La *Gramática* es el arte de hablar bien: divídese en *analogía* y *sintaxis*" (p. 1). Recordamos que en la nota 1 se comenta: "Los preceptistas suelen dividir la Gramática en cuatro partes, á saber, ortografía, analogía, sintaxis y prosodia; pero la Academia considera á la primera y la última como objeto de tratados especiales." A partir de la segunda edición del *Compendio*, de 1858, hasta sus últimas ediciones, la Academia distingue las cuatro partes tradicionales en el estudio gramatical: analogía, sintaxis, ortografía y prosodia.

²²⁵ Distingue Montoliu entre estudio de la gramática y aprendizaje de la lengua, distanciándose de forma explícita de los postulados académicos.

en la oración. La unidad gramatical de la que parte es la oración, a diferencia de la mayoría de las gramáticas pedagógicas de la época, que tienen como unidad de referencia la palabra. La concepción de gramática en el manual de Montoliu (1925) puede deberse a diferentes influencias (L. Brackenbury, 1908 -traducción castellana de 1922-; R. Lenz, 1912; A. Castro, 1922²²⁶). Por otro lado, algunas corrientes pedagógicas innovadoras a finales del siglo pasado cuajan en el primer tercio del siglo XX en España.

Montoliu, en otro manual de la misma serie, el manual de gramática de primer grado, declara que su metodología se inserta "dentro de la doctrina pedagógica que incontrastablemente reina en toda la Europa culta desde los comienzos del siglo XIX"²²⁷. Este enfoque no se deja sentir en la enseñanza de la gramática de la lengua española hasta la década de los años 20.

A partir de esta fecha, se proponen alternativas al sistema tradicional de enseñanza de la gramática en las escuelas y en los estudios secundarios, propuestas que tienen sus resultados más palpables en la década de los 30 (A. Galí, 1931, 1935²²⁸; A. Maíllo, 1934; entre otros). Estas corrientes pedagógicas innovadoras no tienen demasiada resonancia fuera de los ámbitos en que surgen, pero en Barcelona²²⁹, uno de los núcleos de renovación pedagógica, se da una serie de circunstancias que permiten que se traspasen estas concepciones a manuales que presentan una nueva manera de entender la gramática y su didáctica. El manual de Montoliu sería un ejemplo de ello, un manual que disiente del resto de libros de texto de la época, por su modernidad, y porque se adelanta en su enfoque didáctico, más característico de periodos posteriores, como

²²⁶ A. Castro (1922:22) resalta la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática. Por otra parte, declara también que en la escuela "no deberá explicarse de la gramática más que las partes más fáciles y comprensibles, y siempre *a posteriori*; es decir, partiendo de la observación directa del lenguaje hablado o mejor escrito. Con este método, el estudio gramatical se convierte en seguida en algo vivo, y que entra en la inteligencia." (pp. 54-55)

²²⁷ M. de Montoliu (1935), *Gramática castellana. Primer grado*, Barcelona: Seix y Barral Hnos., S.A., 9ª ed., p. VII.

²²⁸ A. Galí en su manual *Introducció a la gramàtica* (1935) organiza los contenidos de forma similar a M. de Montoliu (1925), en contraste con la estructura tradicional de las gramáticas didácticas. Divide su gramática en tres partes: la primera parte se dedica al estudio de la frase (el punto de partida es la estructura oracional superficial); la segunda parte analiza la proposición y la tercera aborda el estudio de la palabra. El método que sigue Galí, como M. de Montoliu, es inductivo: a partir de ejemplos de uso de la lengua, se introducen los conceptos gramaticales.

²²⁹ Cfr. el lugar de publicación de los textos de A. Galí o A. Maíllo.

veremos.

A. Castro en su opúsculo de 1922 hace una selección de gramáticas útiles para la enseñanza, en la que incluye el manual de M. de Montoliu. Comenta a propósito de esta gramática:

"[...] es la única gramática pedagógica que se ha publicado hasta ahora, *anatematizada* en la *Gaceta*, por el Consejo de I.P., por no copiar los disparates de la Academia. ¡Viva la Inquisición gramatical!" (A. Castro, 1922: nota 1, pp. 79-80)

De todos modos, Montoliu concibe, como el resto de gramáticas escolares que consideramos en este periodo, la enseñanza de la gramática como una enseñanza de normas:

"El conjunto de reglas y normas que hacen la unidad de la lengua castellana escrita o literaria, se llama GRAMÁTICA DE LA LENGUA CASTELLANA." (*op. cit.*, p. 10)

Se concibe en este periodo, pues, la gramática como la norma escrita literaria, modelo que ha de ser enseñado. La unidad de análisis y los objetivos que se persiguen con su enseñanza son aspectos en los que no coinciden los autores de los manuales del primer tercio de este siglo.

6.3.2. La gramática como explicitación del conocimiento lingüístico (1931-1938)

En el segundo periodo establecido (1931-1938) observamos ya un distanciamiento con respecto a la asociación tradicional entre gramática y enseñanza de la lengua. Se concibe la enseñanza de la lengua como una habilidad, como un hecho vivo, práctico, y la teoría gramatical como una abstracción de las reglas del uso de la lengua. Se pone en cuestión que la gramática enseñe a escribir y hablar correctamente, que contribuya al progreso en el dominio de la lengua (en la línea de lo que ya había planteado Montoliu en el periodo anterior). Esta separación, en la década de los 30, entre los objetivos de la enseñanza de la gramática y los objetivos de la enseñanza de la lengua es el reflejo de una forma

de concebir el aprendizaje lingüístico a partir de la práctica, de la actividad, y no tanto a partir de la reflexión teórica²³⁰. En este sentido, habrá que observar cómo se enfocan las explicaciones teóricas (si de forma inductiva y analítica como se propone desde la escuela activa o nueva) y cómo se plantean las actividades de enseñanza en las gramáticas pedagógicas de la época. En estos manuales, la explicitación de las "reglas", de las "leyes" de uso de la lengua constituye el objetivo de la descripción gramatical:

"Los elementos del lenguaje se someten, pues, a ciertas leyes que determinan su propio uso. El objeto de la *Gramática* es describir y exponer estas leyes, esto es, construir *la teoría de cada lengua*" (Lacalle y Seco, 1935:5)

"Así, pues, para nosotros, el punto de partida habrá de ser el hecho esencial, vivo, de la palabra. Sólo después de este conocimiento real extraeremos las reglas necesarias [...]. Lo primero, el lenguaje. Y la teoría gramatical, reducida al mínimo." (Díaz-Plaja y Montoliu, 1940:5-6)

En cuanto a las partes de la gramática, en los manuales que introducen una nueva orientación en este periodo, se considera un aspecto nuevo, el estudio de la fonética, que viene a reemplazar a la antigua prosodia. Ello supone la importancia que se concede a la lengua oral, frente al predominio exclusivo de la lengua escrita en el periodo anterior:

"PARTES DE LA GRAMÁTICA.- Si la Gramática ha de abarcar el total estudio del idioma deberá comprender cuatro partes: la *Fonética*, en que se estudian los sonidos que constituyen el lenguaje hablado u oral; la *Morfología*, que trata de la forma y constitución de las palabras; la *Sintaxis*, que estudia el modo de enlazarse éstas para la expresión de las ideas, y la *Ortografía*, que da las reglas a que debe sujetarse el lenguaje escrito." (Lacalle y Seco, *op. cit.*, p. 6)

El objetivo de la gramática, pues, no se plantea en estos manuales como una descripción de los usos normativos de los modelos literarios. La gramática se concibe como una teoría, una abstracción que explicita el uso real y vivo de la lengua que hacen sus hablantes. Se distingue, pues, entre la práctica, el uso, y la teoría, la descripción. El objetivo de la enseñanza gramatical es explicitar el

²³⁰ Recordemos la propuesta de renovación didáctica en Argentina en 1936 (cfr. A. Alonso, 1941).

conocimiento implícito que los estudiantes ya tienen.

Habrá que comprobar si estos planteamientos se concretan en la forma de exponer los objetos de enseñanza y en las actividades de aprendizaje.

6.3.3. La gramática como ciencia (1938-1956)

En los manuales del tercer periodo (1938-1956) no se adopta el término *gramática* en los títulos, sino que se conciben más como manuales para el aprendizaje de la lengua o el *lenguaje*²³¹, y no tanto como manuales de enseñanza gramatical. El objetivo no es la reflexión gramatical, sino la enseñanza del uso lingüístico, entendido el *lenguaje* como un medio de comunicación de nuestros pensamientos.

La gramática se concibe en este periodo como una ciencia; se observa la influencia del cientifismo que busca la teoría estructural que empieza a ser conocida en España por estas fechas²³². Así, en el manual de J.M. Blecua (1945:11-12), entonces catedrático del Instituto Goya de Zaragoza, se explica:

"Tradicionalmente se venía definiendo la Gramática como *ciencia que sirve para hablar y escribir correctamente un idioma*; pero actualmente²³³ no se emplea esta definición, pues es insuficiente, ya que, aunque expresa la utilidad del estudio gramatical, no indica qué es lo que se va a estudiar.

Para tener un concepto claro de la Gramática, basta observar que hablamos por medio de pequeñas frases, que pueden ir aisladas o unidas entre sí de diversos modos; estas frases son las *oraciones*. Cada oración se compone de palabras y cada palabra de sonidos.

Todos estos fenómenos son objeto de la Gramática, que consideramos dividida en tres partes: *Sintaxis* (estudio de las oraciones), *Morfología* (estudio de las palabras en sus distintas formas) y *Fonética* (estudio de los sonidos).

Puede, por tanto, ser definida la GRAMÁTICA, como EL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LOS FENÓMENOS DE UN IDIOMA, y la GRAMÁTICA ESPAÑOLA como el ESTUDIO DE LOS FENÓMENOS DEL IDIOMA ESPAÑOL"²³⁴

²³¹ En los manuales de este periodo la noción de *lenguaje* se emplea como sinónima de *lengua, idioma*. En las primeras décadas del siglo XX no se distingue entre *lengua* como "sistema de signos orales (y equivalentes escritos) que utiliza una comunidad para expresarse" (Lázaro Carreter, 1953, ³1990:259) y *lenguaje* como "facultad que el hombre posee de poder comunicar sus pensamientos." (*Ibid.*, p. 260).

²³² Recordemos que la traducción del *Curso de lingüística general* de Saussure realizada por el filólogo español A. Alonso data de 1945.

²³³ El subrayado es nuestro. Destacamos la gran conciencia de estos autores del cambio de perspectiva teórica.

²³⁴ En versalitas en el original.

Vemos que no se considera la gramática como un "arte". De las cuatro partes de la gramática tradicional se consideran solo tres los estudios propiamente gramaticales: la sintaxis, la morfología y la fonética; no se contempla la ortografía.

El manual de C. Pleyán (1954) que consideramos en este periodo define gramática como "el estudio del lenguaje" y distingue también tres partes, aunque el peso de la tradición hace que no pueda desentenderse en su gramática de la consideración de las cuestiones de ortografía y ortología:

"La GRAMÁTICA se divide actualmente²³⁵ en varias partes:
La FONÉTICA estudia los sonidos de una lengua.
La MORFOLOGÍA, las distintas formas de las palabras.
La SINTAXIS, cómo se enlazan las palabras.
Existe también la ORTOGRAFÍA, que indica cómo deben escribirse las palabras, y la ORTOLOGÍA, que enseña su correcta pronunciación."²³⁶

La concepción de gramática como conjunto de normas que contribuyen a la buena expresión lingüística se considera en este periodo:

"A veces, la Gramática se dedica a señalar las reglas para hablar y escribir bien un idioma. Para dictar aquellas reglas, la Gramática observa la lengua literaria, especialmente la de los grandes escritores.
En muchos casos, estas reglas están en contra de la lengua familiar, que es más rápida y vivaz. Por esto, las reglas de la Gramática resultan molestas muchas veces, pero es necesario que existan para evitar que la lengua se vaya empobreciendo con el uso vulgar y descuidado."
(*Ibíd.*)

Se relaciona en este manual enseñanza de la gramática y aprendizaje de la lengua, como en la gramática académica:

"La Gramática enseña a expresar el pensamiento con precisión -o sea a poder decir exactamente lo que se piensa- y a hablar y escribir con corrección." (*Ibíd.*, p.11)

²³⁵ El subrayado es nuestro.

²³⁶ Esta definición la recogemos no del manual de segundo curso de C. Pleyán, sino de su manual de primer curso, donde se introducen estas cuestiones. La referencia es, pues, de C. Pleyán (1954), *Letra. Curso de Gramática Castellana. Primer curso*, Barcelona: Teide, p. 10 (vid. apéndice I).

El inmovilismo en la enseñanza de la gramática es una crítica que se ha realizado desde diferentes frentes, y esta cita es una muestra clara de ello. La presencia del enfoque tradicional de la enseñanza durante este periodo, pese a la influencia de nuevas orientaciones (científicas) en el estudio gramatical se manifiesta de forma clara en algunos manuales que se publican estos años como reediciones de textos de principios de siglo, sin ningún cambio ni en los contenidos ni en los planteamientos didácticos. Esto se observa, por ejemplo, en el manual de Bruño (¹⁰1958) que, a pesar de la fecha, es una reproducción literal del manual de la misma editorial de 1935²³⁷. El manual de Bruño no tiene en cuenta las disposiciones oficiales, y en una época que roza la década de los 60 aparece en el mercado una nueva edición de un manual en el que se declara en el prólogo:

"Convencidos de que el estudio de la lengua nacional es, después de la instrucción religiosa, el más importante de cuantos se cursan en la enseñanza primaria²³⁸, damos a la estampa esta nueva edición de las "LECCIONES DE LENGUA ESPAÑOLA, SEGUNDO GRADO O CURSO MEDIO", con el fin de contribuir en algo al conocimiento de nuestro armonioso idioma.

En cuanto a la doctrina gramatical nos conformamos del todo con los preceptos de la Real Academia Española, cuyas últimas reformas e innovaciones hemos tenido en cuenta.

Dividimos la obrita en las cuatro partes tradicionales de la Gramática: Analogía, Sintaxis, Prosodia y Ortografía." (Bruño, ¹⁰1958:5)

²³⁷ Coinciden exactamente las páginas de este manual de 1958 con las de la 6ª ed. de 1936. El título es el mismo, *Lecciones de lengua española. Segundo curso o curso medio*, Barcelona: La Instrucción Popular, 1935, 6ª ed.; Madrid: Bruño, 1958, 10ª ed. La edición de 1958 la hemos considerado en este tercer periodo, ya que las gramáticas escolares seleccionadas para el cuarto periodo explicitan todas ellas (estaba establecido por ley) su adaptación a los cuestionarios oficiales de 1957. No es este el caso que nos ocupa.

La consideración de este manual en nuestra investigación permite ilustrar el peso de la tradición en la enseñanza de la gramática durante este siglo: un manual concebido en los años 30 sigue publicándose a finales de los años 50, sin considerar las disposiciones oficiales en lo que a los contenidos de la materia se refiere, ni recoger las nuevas aportaciones de las teorías lingüísticas o de las teorías de aprendizaje que durante estos años se han ido desarrollando. Es un caso opuesto, por ejemplo, al manual de Blecuá (1945).

²³⁸ Es un manual que contempla contenidos destinados a niños de 10-11 años, que en esta época correspondían a la enseñanza secundaria. En este trabajo tratamos las denominaciones de *enseñanza secundaria*, *segunda enseñanza* y *enseñanza media* como equivalentes. Con ellas hacemos referencia a la etapa en que se introduce al estudiante en la enseñanza gramatical. Consideramos que los estudios medios que se establecen a través de los planes de estudios de enseñanza secundaria durante este siglo constituyen el contexto apropiado para la enseñanza de la gramática. Estos estudios se inician, por lo general, en torno a los diez años, excepto en el plan de 1975, en que se inician a los catorce (vid. apartado 5.3). En el segundo curso de la enseñanza secundaria, a los 11 años por lo general, se introducen las nociones gramaticales más complejas. Nos interesa, pues, la etapa educativa en la que los estudiantes comienzan el estudio gramatical de la lengua, como un periodo necesariamente posterior al aprendizaje del uso de la lengua. Usamos, pues, indistintamente, *enseñanza secundaria*, *segunda enseñanza* y *enseñanza media* para referirnos a esta etapa gramatical de la enseñanza, y para no relacionar este periodo educativo con ningún plan de estudios concreto.

Resulta difícil, a veces, deslindar los manuales de enseñanza primaria de los manuales destinados al nivel secundario de la enseñanza. Esta ha sido una dificultad constante en la selección de las gramáticas del corpus, y en el inventario inicial de obras destinadas a la segunda enseñanza (vid. apéndice I).

Es este un ejemplo de anquilosamiento en la enseñanza de la gramática, de repetición mecánica de enfoques gramaticales sin reflexión crítica, un aspecto que ha sido denunciado por muchos estudiosos²³⁹.

6.3.4. La gramática desde la concepción estructural (1957-1969)²⁴⁰

En el cuarto periodo (1957-1969) encontramos por primera vez, en los manuales escolares de lengua española, el término "estructura" utilizado para definir el campo de estudio de la gramática. Es en los libros de texto que F. Lázaro Carreter empieza a publicar en esta época junto con E. Correa Calderón donde aparece este cambio fundamental en el concepto de gramática:

"LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA.- Hay una ciencia -la que nosotros nos disponemos a estudiar- que se ocupa de precisar qué elementos integran la lengua y cómo se combinan dichos elementos, o sea, su *estructura*. Es la *Gramática*.
Gramática española es la ciencia que estudia la estructura de la lengua española."²⁴¹

Es la primera vez que encontramos en las gramáticas escolares de lengua española una visión estructural del funcionamiento de la lengua como sistema, enfoque teórico que se va a recoger de forma generalizada en los manuales que se elaboran a finales de los años 60. En los últimos años de la década de los 50, el planteamiento de E. Correa y F. Lázaro es excepcional²⁴², como podemos observar en otras gramáticas didácticas de estos años: en la de Alcina Franch (1958), por ejemplo, se define gramática según la concepción de la Academia,

²³⁹ Cfr. Castro (1922), Tusón (1980), Calero Vaquera (1986).

²⁴⁰ Esta etapa que se extiende desde 1957 a 1969 coincide con la que han descrito Manacorda de Rosetti y Molina (1984) para la enseñanza de la gramática en Argentina. Consideran que el periodo de 1958-1970 constituye una etapa de renovación pedagógica, "estructural descriptiva" en la enseñanza de la gramática española en Argentina (vid. apartado 4.3).

²⁴¹ E. Correa Calderón y F. Lázaro Carreter (1960), *Lengua española. Primer curso*, Salamanca: Anaya, p.7. (vid. apéndice I)

²⁴² Podríamos considerar el libro de texto de E. Correa y F. Lázaro como el manual pionero en la vulgarización de un nuevo paradigma lingüístico, el paradigma de la gramática estructural. En este libro se refleja por primera vez en la enseñanza secundaria un cambio de paradigma, se distancia de la gramática tradicional para adoptar un nuevo enfoque teórico: el estructuralismo. Ahora bien, este cambio ya había sido precedido por una concepción científica de la gramática en el periodo anterior. La consideración de la gramática como ciencia prepara el camino para incorporar a la práctica didáctica las nuevas teorías lingüísticas. Veremos si el cambio de perspectiva teórica tiene repercusiones en la didáctica, en las prácticas de enseñanza.

como "el arte de hablar y escribir correctamente una lengua"²⁴³, o en la de C. Pleyán (1958) en que se define gramática como el estudio de una lengua, pero sin aludir a su estructura²⁴⁴.

En los manuales de finales de los años 60, el estudio gramatical se concibe como un estudio del "sistema" de la lengua; así en el libro de J.M. Blecua y L.A. Blecua (1968:6) se afirma:

"Gramática.- Es la ciencia que estudia el sistema de una lengua".

En cuanto a las partes que se consideran para el estudio del sistema lingüístico, se distinguen tres partes fundamentales: la fonética, la morfología y la sintaxis. Es en los manuales de primer curso de bachillerato donde se delimitan estas partes, y todos destacan estas tres disciplinas. Al margen, quedan la ortografía y la ortología, a las que el plan de estudios de 1957²⁴⁵ concede mayor peso que el que se les da en los manuales:

"La Gramática suele dividirse en varias partes:
La Fonética estudia los sonidos de una lengua.
La Morfología, las distintas partes de la oración y sus formas.
La Sintaxis, cómo se enlazan las palabras cuando funcionan en la oración.
Existe también la Ortografía, que indica cómo deben escribirse las palabras, y la Prosodia,

²⁴³ J. Alcina Franch (1958), *Lengua española. Curso 1º. Bachillerato-Plan 1957*, Barcelona: Librería Elite, p. 8 (vid. apéndice I)

²⁴⁴ C. Pleyán (1958), *Nombre. Curso de Gramática castellana. Primer curso. Plan 1957*, Barcelona: Teide, p.6 (vid. apéndice I)

Comentamos que en el manual del periodo anterior de esta misma autora, *Letra. Curso de lengua castellana. Primer curso*, Barcelona: Teide, 1954, la presencia de la concepción tradicional de la gramática destacaba de forma significativa (vid. apartado 6.3.3). En ese manual, C. Pleyán ponía de relieve la relación entre gramática normativa y enseñanza de la lengua. Esta relación, en cambio, no se explicita en el libro de texto que elabora la catedrática C. Pleyán para el plan de bachillerato de 1957.

²⁴⁵ En el plan de estudios de 1957 el cuestionario oficial que se establece para la enseñanza de la lengua española durante el primer curso es el siguiente:

"El lenguaje y las Lenguas.- La Lengua española.- Gramática.
Nociones fonéticas: el alfabeto.- Producción del sonido articulado.- Vocales y consonantes.- La sílaba y la palabra.- El acento-
Ortología.- Defectos de pronunciación.
Ortografía.- Normas ortográficas importantes.
Morfología.- Partes de la oración.- Estudio de cada una de ellas.
Sintaxis.- La oración gramatical.- Elementos de la oración gramatical.- Clases de oraciones.- Estudio de las oraciones simples."

El segundo curso se dedica a cuestiones de morfosintaxis (cfr. apéndice II).

que enseña su correcta pronunciación."²⁴⁶

Los libros de segundo curso de este periodo se destinan al estudio de la sintaxis, es decir, a la gramática concebida como estudio de las relaciones que se establecen entre las palabras para formar las frases. Se cambia la perspectiva y la organización de los contenidos; a diferencia de otras épocas, en la mayoría de las gramáticas pedagógicas de esta etapa se estructura el programa a partir de la oración o de los constituyentes oracionales inmediatos (el sujeto y el predicado).

Por otro lado, en la descripción de los complementos se generaliza la representación gráfica. A partir de la década de los 60 se adoptan los diagramas como método de análisis sintáctico. Aunque a principios de siglo era un ejercicio requerido en algunas gramáticas pedagógicas (cfr. Bruño, 1911; Montoliu⁴, 1925), no se generaliza hasta esta época. Interesa, pues, atender a la práctica del análisis gramatical en esta etapa.

6.3.5. La enseñanza de la gramática como introducción a un marco teórico (1970-1980)

Finalmente, en el quinto periodo establecido (1970-1980) observamos cómo se incorporan las teorías lingüísticas más recientes como marco de referencia en la concepción gramatical. Así, en el manual de C. Pleyán (1975:267-269) se recogen los postulados de la gramática generativa, y de los enfoques pragmáticos del estudio de la lengua:

"Gramática

Hasta no hace muchos años la gramática era fundamentalmente normativa. Describía las formas y decía cómo debían usarse.

Para unos -los estructuralistas americanos- la gramática debe ser tan sólo la descripción de las combinaciones y distribución de las unidades de la lengua observadas experimentalmente en un conjunto de enunciados. No se preocupan en absoluto por los significados de las

²⁴⁶ C. Pleyán (1958), *op. cit.*, p. 6.

En términos parecidos se exponen las partes de la gramática en el manual de Correa y Lázaro (1960:7):

"Hay una serie de ramas o partes de la Gramática que se ocupan de aspectos distintos de la lengua. Son las siguientes:

Fonética, que estudia los sonidos.

Morfología, que estudia las palabras y las modificaciones que pueden sufrir.

Sintaxis, que estudia las relaciones que se establecen entre las palabras para formar las frases.

Ortografía, que nos dice cómo debemos usar los signos gráficos (letras, puntos, acentos, etc.)"

unidades, ni de las combinaciones -actitud *antimentalista*.

Dicho en otras palabras, la gramática se ocuparía tan sólo de decir cómo se combinan ciertas unidades que se han observado, al sustituirlas unas por otras en un montón de ejemplos de un idioma determinado, y prescindiría de sus significados.

Para otros, la gramática, al describir tales combinaciones, no puede prescindir de los significados -*mentalismo europeo*.

Por otra parte, existen lingüistas -Chomsky entre ellos- que se interesan sobre todo por el siguiente problema: ¿Cómo es que los hombres aprenden a expresar de distintas maneras un mismo pensamiento? Para éstos la gramática tendría que poner de manifiesto todas las fórmulas de construcción de que dispone un hablante. Según ellos, son de dos clases:

1º *Reglas de generación*, con las que se anunciarían las combinaciones de elementos que permiten formar frases gramaticalmente correctas. Una de ellas, por ejemplo, indicaría que en español un sintagma preposicional empieza siempre por la preposición.

2º *Reglas de transformación*, que enseñarán a pasar de una idea conceptual de base -*estructura profunda*- a la forma de expresión que quisiéramos darle -*estructura superficial*-. Gracias a las transformaciones pasamos de la estructura profunda -esquematación de los pensamientos interiores- a la superficial -expresada en el enunciado verbal complejo, propiamente dicho -en la que las ideas de base, simples, se han organizado en una forma lingüística más compleja.

Por ejemplo, según él la negación sería una transformación muy simple de una afirmación. Así la frase "*creo que llegarán a las tres*" la transformo en su negativa "*no creo que lleguen a las tres*", siguiendo una regla por la que me siento obligado a cambiar el futuro por el subjuntivo.

O un mismo hecho, el de que "*un camión ha destrozado la barandilla de un puente*, puedo decirlo, así, como acabo de expresarlo, o puedo darle una forma pasiva mediante la regla de transformación por la que el CD hace de S: "*la barandilla ha sido destrozada por un camión*". Hoy se considera que este tipo de gramática es demasiado formal, abstracta, porque no explica en virtud de qué, en un momento dado, expresamos nuestro pensamiento en una forma u otra.

Por eso últimamente se empieza a pensar en un tipo de gramática mucho más práctica, más *pragmática*, en la que se pretendería definir los valores de las combinaciones y de los usos verbales en relación a la situación y al contexto, es decir, se trataría de preocuparse del uso además de la estructura teórica.

La lingüística se completaría con aspectos sociolingüísticos que explicarían los enunciados dentro de su función de comunicación, es decir, dentro de la situación concreta en que fueron formulados y expresados.²⁴⁷ ,

²⁴⁷ Vemos que en este libro de texto se equipara la gramática con la lingüística. Bajo el epígrafe de "Gramática" se exponen las diferentes teorías lingüísticas que se han propuesto para la descripción del funcionamiento de la lengua. Se considera la teoría generativa como demasiado formal y abstracta para su aplicación a la enseñanza; más adelante se comenta, a propósito de la teoría de Chomsky, que "Este procedimiento que se emplea para aprender lenguas extranjeras, en la propia no es útil para aprender a hablar, porque, como el mismo Chomsky reconoce, estas reglas las tenemos interiorizadas desde niños cuando hablamos nuestra lengua." (p. 279)

No obstante, en la 8ª ed. de este manual (1986), la perspectiva que se adopta para la enseñanza de la gramática en el bachillerato es la perspectiva generativo-transformacional:

"Objetivos prácticos del estudio de la gramática en el bachillerato"

Todos hemos aprendido las leyes de la lengua materna, sin darnos cuenta, en los primeros años de nuestra vida, y utilizamos las combinaciones correctas, por una serie de automatismos que funcionan sin que tengamos que reflexionar ni un instante. En este sentido, sabemos perfectamente cuándo una oración es *acceptable* o no.

Sin embargo, los gramáticos actualmente están intentando una rigurosa descripción del lenguaje, con el fin de poder predecir si una frase será *acceptable* o no, antes de que la oiga ningún hablante nativo, que pueda decidirlo intuitivamente.

Si la gramática establece la *gramaticalidad* de una frase nueva -es decir su legitimidad dentro del sistema de la lengua, porque su léxico y su combinación están previstos y descritos en la gramática de ese lenguaje- la podemos usar, con la seguridad de que será "aceptada" por los hablantes nativos de esa lengua.

La gramática, pues, no sólo hace un inventario de todos los elementos del léxico de una lengua, sino que además explica cómo deben combinarse para construir frases que los nativos encuentren *siempre aceptables*.

Precisamente ésta es la razón de ser de la gramática: la de determinar previamente a su aceptación, la *gramaticalidad* o la *agramaticalidad* de una frase nueva. La gramática será tan fiable como una ciencia, cuando pueda prever y prevenir los resultados de un acto, en este caso de una expresión.

En este periodo se aplica el enfoque estructural para la enseñanza de los fenómenos gramaticales, el estudio de la lengua como sistema. Así se observa en el manual de Alcina y Saura (1975:137-138):

"1. EL ESTUDIO DE UNA LENGUA

De las dos realidades distinguidas con los términos de *lengua* y *habla* (ver T.4), la Gramática estudia la lengua en cuanto hace referencia a los hechos de primera articulación (ver T.2). En un primer paso, se parte de la observación de un **corpus** o conjunto de comunicaciones de una lengua natural dada. Para nosotros es el castellano que se habla en la actualidad en todos los países de habla hispánica.

Para realizar el estudio gramatical del corpus:

- a) Se divide en **segmentos** (segmentación) la línea de las comunicaciones recogidas en el corpus. [...]
- b) Se agrupan los **segmentos aislados en clases** (clasificación) según criterios objetivos fijados por sus relaciones, ordenación y distribución."

Observamos en esta presentación del objeto de estudio de la gramática la aplicación de los métodos estructuralistas europeos y del distribucionalismo americano. Otros autores combinan las últimas aportaciones de la ciencia del lenguaje para la enseñanza de la gramática con el enfoque estructural. Así, en el manual de Lázaro y Tusón (1975, 1979:23) de este periodo se explica:

"La **Lingüística** o **Ciencia del lenguaje** puede plantearse diversos objetivos, en función de lo que llevamos dicho.

. Puede, en efecto, centrarse en el estudio de la **lengua como sistema**, es decir, de los **signos** y de las **reglas** de una lengua, en un momento dado, y se identifica entonces con la **Gramática**.

- Este estudio puede ser meramente **descriptivo**. Es la finalidad que se propone la llamada **Lingüística estructural**.

- O puede superar lo meramente **descriptivo**, para ocuparse de cómo y por qué los hablantes pueden cifrar y descifrar los mensajes. Es lo que se propone la actual **Lingüística** o **Gramática Generativa y Transformacional**."

En cuanto a las partes de la gramática, se consideran como estrictamente gramaticales la morfología y la sintaxis (Alcina y Saura, 1975; Abreu et al.,

La gramática ha de tener en cuenta todas las circunstancias que intervienen en el funcionamiento del lenguaje: los aspectos fonológico, léxico, sintáctico, semántico e incluso aquellos en que interviene la situación en que se produce el acto de habla -pragmáticos." (C. Pleyán, 1986:164-165)

1975²⁴⁸), y se incorporan otras formas de estudio del lenguaje, como la fonología, la semántica (Lázaro y Tusón, 1975; C. Pleyán, 1975) y la lexicología (Díaz-Plaja, 1975). La ortografía y la fonética no se consideran dentro de la disciplina gramatical:

"Ya sabemos que Gramática es la ciencia que se ocupa de los elementos lingüísticos y de las reglas por las cuales se combinan dichos elementos para producir mensajes.

. Hemos estudiado, hasta ahora, dos clases de elementos lingüísticos: **fonemas** y **monemas**. A su estudio se dedican dos partes fundamentales de la Gramática:

- La **Fonología**, que se ocupa de los **fonemas** (mientras que la **Fonética** investiga su realización material, esto es, los **sonidos**);

- La **Morfología**, que se ocupa de los **monemas** en cuanto palabras o formantes de palabras.

. El estudio de la significación de los **monemas** (palabras o formantes de palabras corresponde a la **Semántica**).

. Por fin, la **Sintaxis** se ocupa de la máxima unidad gramatical que es la **oración**.

. Ultimamente, la Gramática se ocupa también de unidades superiores a la oración; tal actividad se denomina **Gramática del texto**, que aquí no estudiaremos." (Lázaro y Tusón, *op. cit.*, p, 180)

Vemos, pues, que es este un periodo en que se integran diversos enfoques teóricos para la enseñanza de la gramática. El sincretismo puesto de manifiesto es la nota característica de los manuales de esta última etapa: una combinación de las aportaciones de diferentes teorías que mejor contribuyan a la explicación de los fenómenos gramaticales en la enseñanza secundaria. En unos casos se dará prioridad a una escuela determinada, en otros un buscado hibridismo. Observamos que ya F. Lázaro y V. Tusón señalan la posibilidad de presentar el estudio de la lengua a partir de la gramática del texto (otra manera de abordar la descripción lingüística), un enfoque que se está aplicando en los libros de texto que están apareciendo en estos últimos años (década de los 90). El Plan de estudios de 1975 marca la pauta para la incorporación de los diferentes enfoques teóricos:

²⁴⁸ Estos autores recogen una visión histórica acerca del objeto de estudio de la gramática:

"Los estudios gramaticales han ocupado desde siempre una parte importantísima dentro de los estudios sobre el lenguaje. Sin embargo, no siempre se le ha asignado a la Gramática el mismo objeto. El alcance de este objeto unas veces se ha ensanchado y otras se ha estrechado, según las épocas y según los autores. Con pequeñas variantes, y hasta muy reciente fecha, la Gramática se ocupaba de casi todas las facetas del lenguaje.

Hoy día el objeto de la Gramática está prácticamente definido. Si la Fonética y la Fonología se encargan del nivel fónico y la Semántica estudia el nivel semántico, el objeto de la Gramática es el nivel morfológico y el nivel sintáctico o, lo que es lo mismo, las formas y las funciones. La Morfología estudiará las formas y la Sintaxis las funciones." (M^a F. Abréu et al., 1975:119)

"El estudio del sistema de la lengua realizado con un nivel científico adecuado precisará la incorporación de ciertas nociones de la lingüística actual y de la correspondiente terminología. Se subraya, sin embargo, la necesidad de que estas novedades sean las indispensables y, en todo caso, correspondan a teorías científicas consolidadas y aceptadas comúnmente."²⁴⁹

Un aspecto destacable es que en las disposiciones oficiales se incorpora de forma decidida la consideración de la lengua como sistema.

Por otro lado, es interesante observar la adopción de los esquemas descriptivos de la gramática generativa en este periodo, aspecto que lo diferencia de los anteriores. Veremos si este cambio de perspectiva teórica tiene repercusiones en las prácticas de enseñanza, en la didáctica.

6.3.6. La atención por la gramática en los manuales escolares

El espacio dedicado al estudio gramatical de la lengua en los manuales es cada vez menor a medida que avanzamos en el tiempo, en favor de la reflexión sobre cuestiones de lingüística general. Si en un principio (hasta finales de los años 60, en el cuarto periodo) se concibe la enseñanza de la lengua en los estudios secundarios como fundamentalmente enseñanza gramatical, a partir de los años 60 esta concepción empieza a cambiar para incorporar cuestiones no exclusivamente gramaticales al estudio de la lengua. Esto se observa de forma clara en la distribución de las lecciones que presentan los manuales considerados en cada época.

Recogemos en la tabla 1 las partes de la gramática que se consideran para la enseñanza en cada periodo. Según la noción que se tiene de gramática, los manuales consideran una serie de disciplinas cuyo estudio constituye el objetivo de la explicación gramatical. Contemplamos en la tabla 1 algunas disciplinas gramaticales que luego no consideraremos en nuestro análisis, pero que interesa recoger para conocer la manera como se concibe la gramática en cada periodo.

²⁴⁹ Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria (*B.O.E.* de 18 de abril de 1975, nº 93, p. 8054).

Tabla 1: Partes de la gramática en los manuales

1er PERIODO (1901-30) Bruño <i>3er año o curso superior</i>	1911	sintaxis	analogía	ortografía	prosodia
Montoliu <i>Tercer grado</i>	[1914] ⁵ 1925	sintaxis	partes de la oración		
RAE <i>Compendio</i>	1927	sintaxis	analogía	ortografía	prosodia
2º PERIODO (1931-38) Lacalle y Seco <i>Gramática esp.</i>	[1931] ⁴ 1935	sintaxis	morfología	ortografía	fonética
Bruño <i>Segundo grado</i>	⁶ 1935	sintaxis	analogía	ortografía	prosodia
Díaz-Plaja y Montoliu <i>Curso element.</i>	[1935]	sintaxis	morfología		prosodia
Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	³ 1941	sintaxis	morfología	ortografía	prosodia
3er PERIODO (1938-56) Blecua <i>Segundo curso</i>	1945	sintaxis	morfología		figuras de dicción
Pleyán <i>Segundo curso</i>	1954	sintaxis	morfología		prosodia ortolog.
Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	1956	sintaxis	morfología	ortografía	prosodia ortolog.
Bruño <i>Segundo grado o curso medio</i>	¹⁰ 1958	sintaxis	analogía	ortografía	prosodia
4º PERIODO (1957-69) Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	1958	sintaxis	morfología		fonética
Alcina Franch <i>Curso 2º</i>	1958	sintaxis	morfología		fonética
Correa y Lázaro <i>Segundo curso</i>	1958	sintaxis	morfología		fonética
Pleyán <i>Verbo. Segundo</i>	1958	sintaxis	morfología		fonética
Lacalle <i>Segundo año</i>	1963	sintaxis	morfología		fonética
J.M.Blecua y L.A.Blecua <i>Segundo curso</i>	1968	sintaxis	morfología		fonética
Correa y Lázaro <i>Segundo curso</i>	1968	sintaxis	morfología		prosodia

Pleyán <i>Verbo 2º</i>	1968	sintaxis	morfología		fonética
5º PERIODO (1970-80) Díaz-Plaja <i>Bachillerato 1º</i>	1975	sintaxis	morfología	ortografía	lexicología
Alcina y Saura <i>1er curso de BUP</i>	1975	sintaxis	morfología		
Lázaro y Tusón <i>1er curso de BUP</i>	1975	morfo- sintaxis			fonología semántica
Pleyán <i>1er curso de BUP</i>	1975	sintaxis	morfología		fonética fonología semántica lexicología
Abréu et al. <i>1er curso de BUP</i>	1975	sintaxis	morfología		

Podemos apreciar, a partir del tipo de contenidos gramaticales que se incluyen en los manuales, cuántos niveles de análisis se establecen para el estudio gramatical en el curso al que va destinado el manual. Observamos la consideración recurrente -excepto en el cuarto periodo- de la gramática como la disciplina que incluye el estudio morfológico, sintáctico y ortográfico de la lengua. En muchos casos las cuestiones ortográficas no se presentan en las lecciones, sino en el apartado de actividades de enseñanza, en forma de ejercicios, o en relación con otros aspectos gramaticales. Por ejemplo, en la gramática de Montoliu (⁵1925:21), en la lección primera en que se estudian las oraciones, se explica la función del punto y la mayúscula como marcas oracionales:

"6. Ortografía. Punto y mayúscula.- Fijémonos en estas oraciones:

La lluvia ha cesado. La gente vuelve a transitar por las calles. Las aceras están mojadas. Aquí tenemos tres oraciones. Cada oración es algo independiente y completo. En el caso de que varias oraciones seguidas no estén enlazadas por medio de otras palabras, hay que separarlas por medio de ciertos signos, llamados ortográficos. La parte de la Gramática que trata de estos signos escritos es llamada ORTOGRAFÍA (del griego: *orzos*, recto, bueno, y *grafía*, escritura).

Los principales de estos signos, que separan una oración de otra, son el PUNTO y la MAYÚSCULA."

Otro ejemplo: en el manual de Blecua (1945:98) correspondiente al tercer periodo de los establecidos en nuestro corpus, en la lección dedicada a los

morfemas gramaticales del sustantivo, junto a los ejercicios de aplicación de las explicaciones teóricas, se añaden ejercicios de léxico y de ortografía:

"EJERCICIO DE ORTOGRAFÍA

Apréndase de memoria las siguientes reglas sobre el uso de la *v*:

Se escriben con *v*: 4º Los vocablos compuestos que principian con las voces *vice*, *villa* y *villar*; como *vicepresidente*, *Villalobos*. 5º Las voces terminadas en *viro*, *vira* y en *íboro*, *ívora*; como *triunviro*, *Elvira*, *carnívoro*. Exceptúase *víbora*. 6º Los compuestos y derivados de voces que llevan esta letra; como *prevenir*, de *venir*; *virtuoso*, de *virtud*."

Por otro lado, la consideración de los aspectos semánticos de la lengua apenas tiene espacio en la tradición escolar de la enseñanza de la lengua, no se incluyen hasta el último periodo (a partir de los años 70). Los ejercicios de léxico y de semántica se abordan normalmente en las actividades y en las lecturas, en la práctica de la lengua, pero no se presentan como contenidos teóricos que formen parte de un programa estructural. En ocasiones se ligan las cuestiones de semántica con el lenguaje figurado²⁵⁰.

Dos ejemplos pueden ilustrar los aspectos que estamos comentando. En el segundo periodo (1931-1938), se dedican las lecciones de las gramáticas pedagógicas a cuestiones de sintaxis, morfología, ortografía, fonética y prosodia. Y en los ejercicios se plantean, además, problemas de léxico y semántica. En el manual de Lacalle y Seco (⁴1935:40) en el primer bloque de ejercicios de la parte de Morfología se aclara en nota a pie de página:

"(1) Los ejercicios que después de cada capítulo se insertan, no son sino guía o modelo de los que pueden hacerse. El profesor suavizará, ampliará o intensificará estos ejercicios de la forma que crea conveniente. Deben hacerse con el Diccionario español. Como no se trata de acertijos sino de temas de trabajos para un conocimiento consciente del lenguaje, lo que importa no es confrontar las soluciones, sino colaborar con el alumno, orientando y dirigiendo su labor. Nótese que se da preferencia a los ejercicios de lenguaje, desgraciadamente muy abandonados en España."

²⁵⁰ Por ejemplo, en el plan de estudios de 1953, para el programa de lengua y literatura de cuarto curso se establecen tres grandes bloques: uno de sintaxis, otro de teoría literaria y otro de literatura. En el apartado de teoría literaria se incluyen los siguientes temas:

El vocabulario.- Palabras sinónimas. Homónimas. Evolución semántica y pluralidad de significados.
Elementos racionales y elementos afectivos en el léxico.
Fuentes principales del vocabulario español.
Causas de los cambios semánticos.
Arcaísmos y neologismos.- Cultismos y vulgarismos. Influidos recíprocos entre las lenguas.
El verso y la prosa.
Elementos del verso español.-... (vid. apéndice II).

Se incluyen en ejercicios de la lección sobre temas morfológicos actividades como la siguiente:

"16. Ejercicios con sinónimos. (Se llaman sinónimos las palabras que tienen significación análoga. Aunque dos vocablos sinónimos pueden algunas veces sustituirse el uno al otro, existe siempre entre ellos una cierta diferencia de significado o matiz distinto. Los ejercicios que siguen pretenden habituar al alumno a advertir estas diferencias de sentido, penetrando con auxilio del Diccionario en el auténtico concepto de cada palabra).- ¿Qué diferencia hay entre *astucia* y *sagacidad*; *demanda* y *exigencia*; *deferencia* y *atención*; *economía* y *ahorro*; *vanidad* y *jactancia*; *escapatoria* y *evasión*; *salvamento* y *salvación*; *pudor* y *vergüenza*; *rabo* y *cola*; *suposición* e *hipótesis*; *hurto* y *robo*; *flota*, *escuadra* y *armada*; *descaro* y *osadía*; *panteón* y *mausoleo*; *albergue* y *alojamiento*; *jugo* y *zumos*; *ensayo* y *experimento*; *lío* y *envoltorio*; *solaz* y *esparcimiento*; *rencor* y *odio*; *salto*, *cabriola* y *brinco*; *umbral* y *dintel*; *sospecha* y *recelo*; *tasa* y *precio*; *vereda* y *sendero*; *ruta* y *camino*?

16. Ejercicios de léxico.- Explicar los párrafos siguientes, aclarando el significado de los sustantivos que no se entiendan o sustituyéndolos por sinónimos.

[...]

18. Pequeños ejercicios de composición. (El objeto es extender el vocabulario con el empleo consciente del mayor número de sustantivos. Los datos necesarios deben buscarse -cuando haga falta- en los Diccionarios enciclopédicos).

- Enumeración y uso de los útiles necesarios para un juego o deporte.
- Los medios de comunicación de que disponen los hombres y en qué consisten.
- Describir un jardín, enumerando vegetales que en él se hallan.
- Descripción de las piezas de una armadura.
- Cuáles son los útiles de un ebanista o de un albañil y para qué sirven.
- Háblese de una embarcación cualquiera, enumerando cada una de sus partes con el detalle que se pueda.
- Faenas del campo y cómo se realizan." (*Ibid.*, pp. 43-45)

En el cuarto periodo (1957-1969), por ejemplo, también se proponen ejercicios de léxico y semántica, aunque no haya una exposición teórica de estas cuestiones:

" EJERCICIOS
[...]
VOCABULARIO
(Música)

Anotar en el cuaderno los significados de:

atril, *partitura*, *libreto*, *batuta*, *oboe*, *aria*, *concertante*, *"andante"*, *"allegro"*, *pentagrama*.

MODISMOS

Escribir el sentido de las frases siguientes:

dar guerra

no vale un ochavo

a tambor batiente

hacer un mal papel

tirar la piedra y esconder la mano" (Díaz-Plaja, 1958:33)

En la tabla 2 presentamos el orden en que aparecen los diferentes ámbitos que se establecen en el estudio gramatical. En nuestra investigación nos hemos centrado en los niveles sintáctico y morfológico, por lo que nos interesa destacar el lugar en que se estudian en las gramáticas pedagógicas de nuestra muestra. El espacio dedicado a los aspectos morfosintácticos predomina sobre las lecciones centradas en otras cuestiones gramaticales.

Tabla 2: Orden en que aparecen las distintas partes de la gramática y punto de partida de la reflexión gramatical²⁵¹

Manuales	Año	Sintaxis	Morfología	Otras
1er PERIODO (1901-30) Bruño <i>3er año o curso superior</i>	1911	2 ^a	la palabra 1 ^a	prosodia 3 ^a ortografía 4 ^a
Montoliu <i>Tercer grado</i>	[1914] ⁵ 1925	la oración 1 ^a	2 ^a	
RAE <i>Compendio</i>	1927	2 ^a	la palabra 1 ^a	prosodia 3 ^a
2º PERIODO (1931-38) Lacalle y Seco <i>Gramática española</i>	[1931] ⁴ 1935	3 ^a	2 ^a	el sonido fonética 1 ^a ortograf. 4 ^a
Bruño <i>Segundo grado</i>	⁶ 1935	2 ^a	la palabra 1 ^a	prosodia 3 ^a ortograf. 4 ^a
Díaz-Plaja y Montoliu <i>Curso elemental²⁵²</i>	1935	suj. y pred. (oración) 1 ^a	2 ^a	prosod. y ortog. 3 ^a
Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	³ 1941	4 ^a	3 ^a	el sonido prosodia 1 ^a ortografía 2 ^a
3er PERIODO (1938-56) Blecua <i>Segundo curso</i>	1945	la oración 1 ^a	2 ^a	figuras de dicción 3 ^a

²⁵¹ En algunos manuales se marcan las distintas partes en que se divide la gramática organizando las lecciones en apartados distintos; en otras gramáticas escolares esta organización no está explicitada.

²⁵² En la cuarta edición de este manual de 1940, los contenidos son idénticos, distribuidos en el mismo número de lecciones (veinte) y con las mismas explicaciones y ejercicios (reproducidos literalmente de la primera edición de 1935). No obstante, el orden de los contenidos se adapta a las disposiciones oficiales del plan de 1938: se presentan en primer lugar las cuestiones de prosodia y ortografía (dos lecciones); a continuación se abordan las cuestiones de morfología (lecciones tercera a decimosesta); la última parte se dedica a temas de sintaxis (lecciones decimoséptima a vigésima).

Pleyán <i>Segundo curso</i>	1954	4 ^a	3 ^a	el sonido prosodia 1 ^a ortología 2 ^a
Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	1956	5 ^a	4 ^a	el sonido prosodia 1 ^a ortología 2 ^a ortografía 3 ^a
Bruño <i>Segundo grado</i>	¹⁰ 1958	2 ^a	la palabra 1 ^a	prosodia 3 ^a ortografía 4 ^a
4º PERIODO (1957-69) Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	1958	el sujeto 1 ^a /3 ^a	2 ^a	fonética 4 ^a
Alcina Franch <i>Curso 2º</i>	1958	la oración 1 ^a	2 ^a	fonética 4 ^a
Correa y Lázaro <i>Segundo curso</i>	1958	suj. y pred. 1 ^a	2 ^a	fonética 3 ^a
Pleyán <i>Verbo. Segundo</i>	1958	la oración 1 ^a	2 ^a	fonética 3 ^a
Lacalle <i>Segundo año</i>	1963	suj. y pred. 1 ^a /3 ^a	2 ^a	fonética 4 ^a
J.M.Blecua y L.A.Blecua <i>Segundo curso</i>	1968	3 ^a	2 ^a	el acento de int. fonética 1 ^a
Correa y Lázaro <i>Segundo curso</i>	1968	3 ^a	la palabra 1 ^a	prosodia 2 ^a
Pleyán <i>Verbo. 2º</i>	1968	3 ^a	la palabra 1 ^a	prosodia 2 ^a
5º PERIODO (1970-80) Díaz-Plaja <i>Bachillerato 1º</i>	1975	4 ^a	3 ^a	la escritura ortografía 1 ^a lexicología 2 ^a
Alcina y Saura <i>1er curso de BUP</i>	1975	3 ^a	la palabra 1 ^a	semántica fonética 2 ^a
Lázaro y Tusón <i>1er curso de BUP</i>	1975	morfo- sintaxis 3 ^a		fonemas y letras fonología 1 ^a semántica 2 ^a
Pleyán <i>1er curso de BUP</i>	1975	4 ^a	2 ^a	el sonido fonét. y fonol. 1 ^a
Abréu et al. <i>1er curso de BUP</i>	1975	morfo- sintaxis	la palabra	

A partir del análisis de cómo se distribuyen las diferentes partes de la gramática en los manuales de la muestra considerada, podemos extraer la conclusión de que hasta la década de los 50 (cuarto periodo) la morfología se estudia antes que la sintaxis en las gramáticas pedagógicas, con alguna excepción (Montoliu, ⁵1925; Díaz-Plaja y Montoliu, 1935; Blecua, 1945). Según Tusón (1980:38) el hecho de establecer el estudio de la morfología primero y la sintaxis después en las gramáticas escolares deriva de la tarea que se planteó en las primeras gramáticas pedagógicas para enseñar lenguas no maternas y enseñarlas para acceder a la lectura de los clásicos grecolatinos:

"[...] era necesario estudiar previamente las formas gramaticales (morfología o analogía) y después las relaciones entre esas formas (sintaxis) para adentrarse posteriormente en el conocimiento de los textos del mundo clásico. En principio, puede ya sospecharse que tanto esta división como el estudio de los paradigmas, aplicados a las lenguas maternas, resultaban inadecuados: uno ha de ser el tratamiento para acceder al conocimiento de una lengua que nos es extraña y otro el enfoque que deba darse al perfeccionamiento de la lengua propia. Tenemos, pues, aquí un nuevo ejemplo de cómo los sistemas tradicionales fueron indebidamente aplicados tanto a la descripción de las lenguas vivas, como al estudio de las lenguas maternas".

Por lo tanto, el enfoque tradicional en el estudio gramatical de la lengua se mantiene hasta bien entrados en la mitad de nuestro siglo: se considera antes el estudio de las formas (como en latín) que el estudio de las funciones, excepto en los enfoques más pedagógicos de la reciente historia de la enseñanza gramatical (Montoliu, ⁵1925; Blecua, 1945). Desde el año 1958, cuando empiezan a surgir los manuales del cuarto periodo de nuestra muestra, se plantea en primer lugar el estudio sintáctico (a partir de los constituyentes inmediatos o de la oración: Alcina Franch, 1958; Correa y Lázaro, 1958; Pleyán, 1958; entre otros). Este cambio supone alejarse del orden tradicional de la enseñanza de la gramática, para adoptar un enfoque más funcional, más estructural²⁵³.

Las unidades tradicionales, palabra y oración, son las que constituyen el punto de partida más frecuente en las gramáticas. Se ha comentado con frecuencia

²⁵³ A este respecto, queremos recordar las palabras de González Nieto (1978:29) que ya hemos reproducido en otra parte de este trabajo (apartado 4.5): "Podría afirmarse que uno de los síntomas de progreso en lingüística está en la mayor atención prestada a las relaciones sintagmáticas, a los problemas de combinatoria, frente a los primeros momentos de predominio de un punto de vista paradigmático."

que la historia del pensamiento lingüístico ha ido desde la consideración de la palabra como nivel de análisis, al de la oración. Pero observamos que hay gramáticas escolares de principios de siglo que ya parten de la unidad oracional para la enseñanza gramatical. Montoliu es un autor que aplica las modernas corrientes pedagógicas en los manuales de gramática española que elabora en el primer tercio de siglo. Él mismo, en el prólogo que inicia la serie de sus libros de texto de gramática, comenta su punto de partida:

"Para un niño es más fácil comprender una oración que una palabra, una palabra que una sílaba, una sílaba que una letra o un sonido como una entidad aparte. En una palabra, si las lenguas extranjeras requieren ser aprendidas con un método sintético, la lengua propia requiere ser aprendida con un método analítico." (Montoliu, 1935, *op. cit.*, p. VI)²⁵⁴

En las gramáticas pedagógicas de nuestra muestra la oración se contempla con frecuencia hacia el final del manual (hecho condicionado, por otro lado, por las disposiciones oficiales, aunque no siempre²⁵⁵). Se concibe la enseñanza desde lo simple a lo complejo, desde las unidades más pequeñas a las mayores. Es un enfoque pedagógico que ha estado muy arraigado en la enseñanza de la gramática española, y que han seguido muchos planes de estudio.

Por último, nos interesa analizar la distribución de los contenidos de enseñanza en las gramáticas pedagógicas. Consideramos fundamentalmente los porcentajes relacionados con las páginas dedicadas a las cuestiones de sintaxis y de morfología²⁵⁶. Por ello, no hemos contemplado aquí los otros niveles

²⁵⁴ Resulta curioso el parecido de estas consideraciones con las reflexiones que hemos recogido de Tusón (1980) líneas más arriba.

²⁵⁵ Por ejemplo, en los manuales del primer periodo: Bruño (1935).

²⁵⁶ Ya hemos dicho en otro momento que muchos de los manuales que aquí presentamos abordan las cuestiones de morfología y sintaxis de forma conjunta; las categorías gramaticales se definen por su forma y su función. No pueden estudiarse los aspectos morfológicos sin recurrir a la sintaxis, y viceversa. El único motivo que nos ha hecho separar estos dos ámbitos es la posibilidad de deslindar mejor los conceptos que estudiamos y así poner de relieve los cambios de enfoque en la enseñanza de la gramática. Somos conscientes de la simplificación que ello supone, pero para poder analizar ciertas cuestiones con algo de profundidad a veces es necesario aislarlas y descontextualizarlas.

Como se señala en el *Esbozo* de la Academia (1973:349): "Es fácil comprender que la separación entre Morfología y Sintaxis es arbitraria y solo fundada en la conveniencia metódica de examinar el lenguaje desde diferentes puntos de vista." Acerca de este mismo aspecto se ha manifestado F. Marcos Marín (1975:XXIII): "podemos dividirla [la gramática] en las partes que nos convengan para estudiar más cómodamente el lenguaje. En nuestro caso, en lugar de hablar de Morfosintaxis, término que utilizamos en otras circunstancias, parece preferible la división en Morfología y Sintaxis. Claro está que los límites no son claros y que en algunos momentos entraremos en el campo funcional al hablar de las formas; no importa. El niño ha de conocer la morfología de su lengua; de la sintaxis, en la enseñanza primaria, sobre todo hasta los diez u once años, le bastará con distinguir el sujeto y el predicado, sin entrar en los

gramaticales que se distinguen en algunos manuales (prosodia, semántica, fonética, etc.).

No hemos descontado para los porcentajes las páginas de lectura u otros aspectos incluidos al principio o al final de las lecciones. Como el espacio dedicado a las lecturas es el mismo en cada lección, consideramos que estos aspectos no harían variar los porcentajes. Calculamos por bloques de unidades o capítulos; la unidad de referencia es, pues, la lección o capítulo.

Tabla 3: Distribución de los contenidos en las gramáticas pedagógicas. Porcentaje del total de páginas dedicadas a los contenidos morfosintácticos

Manuales	Año	Sintaxis	Morfología
1er PERIODO (1901-30) Bruño <i>3er año o curso superior</i>	1911	16%	70%
Montoliu <i>Tercer grado</i>	⁴ 1925	30.7%	61%
RAE <i>Compendio</i>	1927	57.24%	38%
2º PERIODO (1931-38) Lacalle y Seco <i>Gramática española</i>	⁴ 1935	31.58%	46.50%
Bruño <i>Segundo grado</i>	⁶ 1935	16.21%	67.56%
Díaz-Plaja y Montoliu <i>Curso elemental</i>	1935	18.06%	69.03%
Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	³ 1941	24.13%	58.62%
3er PERIODO (1938-56) Blecua <i>Segundo curso</i>	1945	26.20%	69.75%
Pleyán <i>Segundo curso</i>	1954	24.16%	57.5%
Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	1956	15.27%	52.72%

complementos de uno y otro. Lo importante es que conjugue, que no cometa errores con los verbos irregulares o con el género, que maneje los recursos formales de la lengua, con lo que ganará una base sólida que le será inapreciable en un futuro en el que tendrá que saber expresarse en su lengua y aprender y traducir otras, por gusto o necesidad."

Bruño <i>Segundo grado o curso medio</i>	¹⁰ 1958	16.21 %	67.56%
4º PERIODO (1957-69) Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	1958	45.49 %	44.63 %
Alcina Franch <i>Curso 2º</i>	1958	58.15 %	32.60 %
Correa y Lázaro <i>Segundo curso</i>	1958	66.13 %	33.86 %
Pleyán <i>Verbo. Segundo</i>	1958	50.90 %	41.21 %
Lacalle <i>Segundo año</i>	1963	35.63 % ²⁵⁷	54.78 %
J.M. Blecua y L.A. Blecua <i>Segundo curso</i>	1968	48.90 %	41.60 %
Correa y Lázaro <i>Segundo curso</i>	1968	53.04 %	27.82 %
Pleyán <i>Verbo 2º</i>	1968	37.43 %	35.90 %
5º PERIODO (1970-80) Díaz-Plaja <i>Bachillerato 1º</i>	1975	40.65 %	22.42 %
Alcina y Saura <i>1er curso de BUP</i>	1975	38.62 %	16.40 %
Lázaro y Tusón <i>1er curso de BUP</i>	1975	53.52 %	21.59 %
Pleyán <i>1er curso de BUP</i>	1975	83.82 %	16.17 %
Abréu et al. <i>1er curso de BUP</i>	1975	²⁵⁸	

²⁵⁷ En este manual de Lacalle (1963) las categorías gramaticales se definen por su forma y su función.

²⁵⁸ Este manual de la editorial Santillana dedica dos unidades didácticas al estudio de la morfosintaxis de la lengua española:

" **Unidad 3. MORFONSINTAXIS DE LA ORACION SIMPLE**

Tema 7. El objeto de la Gramática

Tema 8. La oración

Tema 9. El sintagma nominal

Tema 10. El sintagma verbal

Unidad 4. MORFOSINTAXIS DE LA ORACION COMPUESTA

Tema 11. La oración compuesta

Tema 12. Oraciones compuestas por coordinación

Tema 13. Oraciones compuestas por subordinación "

Tal y como se presentan los temas no es posible hallar porcentajes que separen los aspectos que contemplamos en la tabla
3. Los autores describen las unidades gramaticales a partir de la consideración de tres criterios (1975:154): "Tres son los criterios que

A partir de estos datos podemos establecer en qué aspectos gramaticales se centran las explicaciones de los manuales escolares para la segunda enseñanza. Observamos que hasta mediados de siglo, hasta el cuarto periodo, predominan las cuestiones de morfología sobre las cuestiones de sintaxis. La descripción gramatical consiste fundamentalmente en tratar las categorías gramaticales, su descripción formal y funcional. Este aspecto está relacionado con la consideración de la palabra como unidad de análisis de la que se parte para la exposición de los fenómenos gramaticales.

Se ha señalado que en la gramática tradicional la sintaxis está ausente o es muy escasa (cfr. Roulet, 1972:20-21; Tusón, 1980:38). En los tres primeros periodos del espacio temporal que abordamos (1901-1930; 1931-1938; 1938-1956) la sintaxis ocupa un promedio de un 20% del total de páginas de las gramáticas escolares. Pero, de todos modos, es precisamente el *Compendio* de la RAE el que constituye la excepción en la distribución de los contenidos morfosintácticos que caracteriza esta primera mitad de nuestro siglo (57.24% de páginas dedicadas a cuestiones de sintaxis, frente a un 38% de cuestiones de morfología).

Los manuales que se elaboran a partir del plan de 1957 conceden más espacio a las contenidos de sintaxis que en los periodos anteriores. De todos modos, los porcentajes son equilibrados: el espacio dedicado a cuestiones sintácticas no se distancia demasiado del espacio destinado al estudio de aspectos de morfología. Frente a la diferencia de porcentajes en la primera mitad de siglo (20% para la sintaxis; 60% para la morfología, aproximadamente), en la segunda mitad de siglo se tiende hacia el equilibrio, aunque con un predominio de los contenidos sintácticos²⁵⁹, sobre todo en los años 70. En el último periodo (1970-1980) la enseñanza de la gramática se convierte casi en sinónimo de estudio sintáctico de la lengua.

Según Tusón (1980:167), aunque es difícil hablar de porcentajes, en el

se han de aplicar en el estudio de cualquier categoría, si queremos tener una visión completa de la misma: criterio funcional, formal y significativo."

No podemos, pues, aplicar en este caso el análisis que aquí presentamos.

²⁵⁹ Hay alguna excepción, como la de Lacalle (1963). Ya hemos comentado que en este manual sintaxis y morfología resultan difíciles de deslindar.

marco de lo que podríamos llamar "El estudio del lenguaje y de la lengua", comenta que:

"acaso no sea descabellado suponer que el tiempo dedicado al estudio de la sintaxis y al análisis de frases debería oscilar entre el diez y el veinte por ciento del tiempo total dedicado a la asignatura de lengua. Es evidente que una afirmación de esta índole será difícilmente comprendida por quienes convierten las clases de lengua en clases de gramática. [...]

Ante cuestiones como las expuestas, y sobre todo aferrándose al dato concreto del porcentaje, se dirá que es del todo imposible explicar en tan breve tiempo *toda* la sintaxis (de la frase simple en unos niveles, de las frases complejas o con subordinación en otros). Es cierto; pero este problema puede ser resuelto si se renuncia a explicar *toda* la sintaxis y se opta por presentar ciertas características generales de las frases y, a la hora de realizar algunas concreciones, se propone el análisis de objetos sintácticos especialmente sencillos, útiles para ilustrar esas características. En niveles superiores, y especialmente en los centros universitarios en que se dan titulaciones que habilitan para la enseñanza de las lenguas, podrán realizarse estudios de mayor profundidad y alcance; pero conviene saber con exactitud cuáles son las necesidades de los alumnos comprendidos entre las edades antes señaladas y cuáles son sus capacidades para realizar con provecho ciertas tareas."

Propone Tusón un lugar "notablemente restringido" al análisis sintáctico.

Comentaremos en las páginas siguientes el papel y el espacio asignados al análisis sintáctico en las gramáticas pedagógicas de nuestra muestra.

Por último, en estas páginas dedicadas a los porcentajes, queremos finalizar con una tabla que muestre, dentro de cada una de las partes que hemos considerado, el espacio que se dedica en los manuales a los conceptos de irregularidad morfológica y de dependencia sintáctica. A partir de estos datos, abordaremos la explicación gramatical que se da de estas nociones y su tratamiento didáctico: muestras de lengua, ejercicios, textos para analizar, tipo de análisis sintáctico. No comentaremos aquí los porcentajes que se recogen en la tabla 4 ya que se estudiarán con detenimiento en el siguiente apartado. Pero podemos destacar dos aspectos relevantes a primera vista: el mayor porcentaje de atención a los aspectos de irregularidad lo encontramos a principios de siglo en la gramática escolar de la Academia; los porcentajes más altos de dependencia destacan en el último periodo considerado. La sintaxis, pues, ha ganado terreno a la morfología. Los casos de irregularidad han dejado de ser objetos de enseñanza gramatical en el programa estructural de secundaria. Analizaremos qué

peso tienen los diferentes paradigmas lingüísticos en estos cambios de enfoque en la didáctica de la gramática.

Tabla 4: Las nociones de dependencia e irregularidad. Porcentajes asignados a su estudio respecto del total de páginas de sintaxis y de morfología, respectivamente

Manuales	Año	Dependencia	Irregularidad
1er PERIODO (1901-30) Bruño <i>3er año o curso superior</i>	1911	54.05 %	14.28 %
Montoliu <i>Tercer grado</i>	⁴ 1925	37.63 %	16.75 %
RAE <i>Compendio</i>	1927	42.40 %	48.57 %
2º PERIODO (1931-38) Lacalle y Seco <i>Gramática española</i>	⁴ 1935	47.16 %	22.64 %
Bruño <i>Segundo grado</i>	⁶ 1935	56.66 %	17.6 %
Díaz-Plaja y Montoliu <i>Curso elemental</i>	1935	35.71 %	1.86 %
Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	³ 1941	40.47 %	18.62 %
3er PERIODO (1938-56) Blecuá <i>Segundo curso</i>	1945	13.84 %	3.46 %
Pleyán <i>Segundo curso</i>	1954	72.41 %	39.13 %
Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	1956	7.14 %	14.48 %
Bruño <i>Segundo grado o curso medio</i>	¹⁰ 1958	56.66 %	17.6 %
4º PERIODO (1957-69) Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	1958	53.42 %	12.40 %
Alcina Franch <i>Curso 2º</i>	1958	47.66 %	10 %
Correa y Lázaro <i>Segundo curso</i>	1958	33.6 %	17.18 %

Pleyán <i>Verbo. Segundo</i>	1958	51.19%	8.82%
Lacalle <i>Segundo año</i>	1963	55.22%	7.76%
J.M. Blecua y L.A. Blecua <i>Segundo curso</i>	1968	47.76%	10.52%
Correa y Lázaro <i>Segundo curso</i>	1968	47.54%	15.62%
Pleyán <i>Verbo 2º</i>	1968	47.94%	11.42%
5º PERIODO (1970-80)			
Díaz-Plaja <i>Bachillerato 1º</i>	1975	67.81%	2.08%
Alcina y Saura <i>1er curso de BUP</i>	1975	46.49%	7.31%
Lázaro y Tusón <i>1er curso de BUP</i>	1975	63.01%	16.12%
Pleyán <i>1er curso de BUP</i>	1975	93.85%	0%
Abréu et al. <i>1er curso de BUP</i>	1975	+ - 100%	0%

6.4. Nociones gramaticales analizadas

Pasamos ahora a considerar, en cada uno de los periodos, el tratamiento didáctico de las nociones que proponemos para extraer algunas conclusiones argumentadas de la forma como se ha enseñado gramática durante este siglo: qué teorías lingüísticas se han seguido, en qué momento se han adaptado, qué aspectos se han trasladado y cuáles no se han considerado; y, en fin, cómo ha incidido en la didáctica el seguimiento de un determinado paradigma.

Las nociones que analizamos con más detenimiento nos parecen nociones de rentabilidad didáctica, pertinentes en la enseñanza de la gramática. Son conceptos complejos, que pueden resultar útiles a los aprendices para conocer mejor el funcionamiento de su lengua y para usarla de forma más consciente. Por otra parte, son cuestiones que se abordan desde la teoría gramatical, mediante nociones que cambian de un paradigma a otro. Este aspecto nos permite observar qué *nociones científicas* llegan a convertirse en *objetos de enseñanza*. El objetivo, pues, es analizar con detalle la transposición didáctica²⁶⁰.

6.4.1. Delimitación de la noción de irregularidad morfológica

Partimos de un concepto amplio de irregularidad, tal y como J.L. Onieva (1986b:97) contempla en su diccionario: "En general, se designa con el término *irregular* todo cuanto en el sistema de la lengua se aleja del paradigma considerado normal o *regular*." Lázaro Carreter en su *Diccionario de términos filológicos*(³1990:247) define "irregular" de modo parecido: "todo cuanto en el sistema se aparta de un tipo considerado como normal o regular. Se habla, por tanto, de 'verbos irregulares', 'declinaciones irregulares', etc."²⁶¹

Analizamos la irregularidad tanto en el ámbito nominal como verbal.

²⁶⁰ En otros trabajos de carácter histórico (cfr. Gómez Asencio, 1981; Calero Vaquera, 1986) se atiende a otro tipo de cuestiones: clases de palabras, concepto de oración, etc. En nuestra investigación hemos querido centrarnos en nociones que nos permitiesen estudiar el proceso de transformación didáctica. Las nociones de irregularidad y dependencia son, siguiendo a Chevallard, nociones generales que se utilizan "desde siempre". En su uso gramatical adquieren un contenido científico. Y desde la ciencia gramatical se traspan a la enseñanza (como *objetos pedagógicos*) para su aprendizaje (como *objetos de enseñanza*).

²⁶¹ En el *Diccionario de lingüística* de R. Cerdà et al. (1986) se delimita del siguiente modo el concepto de irregularidad: "irregular. *Morf* Dícese de toda forma o construcción de una lengua que no se ajusta a un modelo morfológico establecido." (p.161).

Consideramos la irregularidad en los morfemas gramaticales del sustantivo (plurales considerados "irregulares") y en el número y género de los adjetivos, y la irregularidad en la conjugación verbal (estudio de la flexión que no sigue la regla)²⁶². La consideración de estos aspectos nos ha llevado a tratar a veces otras cuestiones colindantes (como las clases de morfemas nominales que se consideran; la explicación gramatical del género del sustantivo, etc.).

El concepto de irregularidad nos permitirá observar la noción de gramática de la que se parte. Ya hemos establecido cómo se aborda esta noción en cada paradigma científico (vid. apartado 4.1)

Hemos calculado en las gramáticas pedagógicas que constituyen las fuentes de la investigación el número de páginas dedicadas a cuestiones de irregularidad (tabla 4). Con estos datos podemos conocer la importancia que se le concede a esta cuestión en cada periodo y la forma como se aborda. Para este cómputo hemos considerado las unidades dedicadas al sustantivo y al adjetivo y hemos sumado las páginas que en estas lecciones se dedican a la morfología nominal irregular. Del mismo modo, hemos contado las páginas dedicadas al estudio de los verbos irregulares. En cada caso, se consideran las explicaciones teóricas y las actividades para tratar didácticamente estas cuestiones.

²⁶² Se podrían analizar otros tipos de irregularidad (sintáctica, léxica), que no estudiamos por pertenecer a otros niveles gramaticales.

6.4.2. Delimitación de la noción de dependencia sintáctica

En cuanto al concepto de dependencia, nos interesa observar cómo se presenta y trata en las gramáticas pedagógicas la articulación de las estructuras sintácticas: a partir de un núcleo, se añaden adyacentes, complementos o expansiones. Estos elementos nos permiten considerar la relación que se propone en los manuales entre gramática y uso de la lengua²⁶³. Como afirma Beaugrande (1984), la estructura de núcleo y adyacentes es la estructura mínima a partir de la cual se producen enunciados y se genera un texto. Analizamos la dependencia en la oración simple y en la oración compleja o compuesta. En la oración simple observamos el tratamiento de los complementos nominales y verbales; en la oración compleja o compuesta estudiamos la noción de subordinación oracional²⁶⁴. Según Roca Pons (1960:149):

"La relación *principal/complemento* implica siempre una subordinación entre elementos lingüísticos. También encontramos una cierta subordinación en la relación *sujeto/predicado*: así, el predicado debe concordar con el sujeto en ciertos morfemas, de acuerdo con la estructura de algunas lenguas. Sin embargo, la finalidad perseguida en ambos tipos de relación lingüística es distinta."

Y añade más adelante que "La teoría de los complementos, como la de sujeto y predicado, puede considerarse como una parte de una teoría más general o sintagmática, que comprende, según vimos oportunamente, toda clase de relaciones entre elementos o complejos significativos." (*Ibíd.*, p. 151, nota 1)

Nuestro enfoque no pretende ser tradicional. J.L. Onieva (1986:57) comenta que el término *dependiente* es, "En Gramática Tradicional, sinónimo de *subordinado* o de *complemento*." En el *Diccionario de términos filológicos* de Lázaro Carreter (1953, ³1990:132) el término "dependencias" explica "las

²⁶³ Ya en 1974 J.Tusón comentaba que "los estudios sintácticos pueden suministrarles [a los alumnos] ciertos principios metodológicos para distinguir -en esos objetos complejos que son las frases- lo que es fundamental o nuclear, separándolo de lo que es opcional o complementario", en "Gramática en la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*, 1, p. 23. Esta misma idea la retoma el lingüista catalán años más tarde en su reflexión sobre *Teorías gramaticales y análisis sintáctico* (1980:29): "Un estudio inicial de las estructuras sintácticas de una lengua llevará al alumno a distinguir lo que es básico o nuclear en la constitución de una frase, separándolo de lo que es complementario o accesorio."

²⁶⁴ Como señala Roca Pons (1960:148): "El estudio de los complementos ofrece importantes problemas que volveremos a encontrar, en parte, al estudiar las subordinadas y su valor, precisamente, como complementos."

conexiones que ligán los elementos de un texto" y "dependiente" es un término que alterna con el de "subordinada" para designar esta clase de oración.²⁶⁵

Nuestro objetivo es observar cómo se explica en las gramáticas pedagógicas el tipo de relación existente entre dos elementos lingüísticos (palabras, sintagmas, proposiciones) que tienen diferente rango sintáctico²⁶⁶. En la enseñanza de la gramática de la lengua es fundamental llegar a deslindar los elementos ordenadores de las estructuras lingüísticas de sus adyacentes, conocer la jerarquía de las relaciones. Ya que la gramática busca explicar cómo se organizan las unidades lingüísticas para la comunicación, observar el tratamiento de la dependencia sintáctica nos puede dar claves acerca de qué teoría lingüística subyace en una determinada gramática. Por ejemplo, podría observarse cuándo deja de considerarse en las gramáticas un caso de coordinación las oraciones causales y consecutivas (cfr. *Compendio* de la RAE, 1927:194), para considerarse una forma de subordinación o de interdependencia, y cuáles son los referentes teóricos más directos de estos cambios.

La noción de dependencia es una noción lo suficientemente amplia como para poder observar en cada teoría lingüística cómo se ha concretado en objetos lingüísticos diferentes. La noción de dependencia como relación sintáctica ha sido interpretada desde puntos de vista distintos a lo largo de la historia de la lingüística. Es, quizás, en la forma como se conciben las relaciones que se establecen entre los miembros de una oración donde más cambios han tenido lugar

²⁶⁵ R. Cerdà et al. (1986:82) definen el concepto de dependencia como la "Relación entre dos o más elementos en que la aparición de uno es condición esencial para la aparición de otro u otros, pero no viceversa. Raimondo Cardona (1988) concibe la dependencia como "La fundamental relación sintagmática (intuida ya por los lingüistas medievales como Martino de Dacia) que se crea en el discurso entre un elemento *x* y un elemento *y* si la elección o la manifestación de *y* está condicionada por la naturaleza de *x*." (p.75).

²⁶⁶ Esta forma de considerar la dependencia varía según los enfoques adoptados. Así, por ejemplo, en la *Gramática castellana* de A. Alonso y P. Henríquez Ureña (1938-39) el enfoque para analizar los elementos que aquí observamos es conceptual y lógico. Siguiendo a Bello consideran al sustantivo como la palabra con que se designan los "objetos" pensándolos con conceptos independientes, a los adjetivos y verbos corresponden conceptos dependientes del sustantivo; y al adverbio, concepto dependiente de los ya dependientes (adjetivo y verbo). Este enfoque es el que ha aplicado Marsá en sus *Cuestiones de sintaxis española* (1984).

Así, se conciben los complementos nominales y verbales como elementos que amplían o precisan el significado de los núcleos del sujeto y del predicado, respectivamente. Son notas o rasgos añadidos al sustantivo o al verbo.

en las diferentes teorías lingüísticas que se han sucedido a lo largo de este siglo²⁶⁷; es esta una hipótesis que habrá que comprobar en el análisis de las gramáticas pedagógicas de nuestra muestra. Interesa observar cómo se adaptan estas nociones teóricas para la enseñanza de la lengua. Por otro lado, la clasificación de los complementos verbales o la tipología de las denominadas oraciones adverbiales (o circunstanciales), por ejemplo, constituyen problemas persistentes en la enseñanza de la gramática.

En este sentido, tendremos también en cuenta en qué momento se recogen en las gramáticas escolares determinados enfoques relacionados con la noción de dependencia procedentes de alguna teoría lingüística concreta, y cómo se adaptan estas nociones a la enseñanza secundaria. Por ejemplo, en qué momento se adoptan los objetos teóricos de "núcleo" y "complementos"; en qué momento se adopta la noción de "reglas" generativas... y si la presentación o explicación didáctica que se hace de estas *nociones científicas* es adecuada y eficaz, adaptada al nivel educativo y al objetivo de la enseñanza gramatical²⁶⁸.

²⁶⁷ Un ejemplo de ello es la relación sujeto-predicado. Actualmente, desde algunos enfoques teóricos, se considera el verbo el núcleo ordenador de la oración. Otro ejemplo sería el de la subordinación adverbial; las subordinadas adverbiales tradicionales, desde la teoría de la dependencia de Hjelmslev, se dividen en cláusulas adverbiales e interdependientes.

²⁶⁸ González Nieto (1978:40) comenta la forma como se ha introducido el concepto de "sintagma" en la enseñanza secundaria: "No hay otro término que haya tenido más éxito en los libros de texto, a alguno de los cuales ha servido de título. En un sentido muy general equivale a cadena hablada, pero, cuando menos a efectos pedagógicos, podríamos definirlo como grupo sintáctico o grupo de palabras que desempeña una determinada función sintáctica."

6.5. La explicación gramatical y las actividades de aprendizaje en torno a la irregularidad morfológica. La *transposición didáctica*

Empezaremos por analizar la noción de irregularidad morfológica. Para ello observaremos en cada uno de los periodos establecidos los siguientes aspectos, que ya hemos comentado:

- a) gramáticas científicas de referencia. Selección de los contenidos (*método*).
- b) definiciones que se dan de esta noción: criterios de definición;
- c) momento de aparición en las gramáticas pedagógicas del objeto designado para ser enseñado (*programa estructural*);
- d) espacio que se le dedica;
- e) forma de exposición (método inductivo, deductivo,...).
- f) muestras de lengua: ejemplificación²⁶⁹
- g) tipo de actividades propuestas: ejercicios, análisis gramatical

Valoraremos el tipo de gramática pedagógica que se concibe en cada una de las etapas de la enseñanza de la gramática en España. Para ello, analizaremos las aportaciones de cada uno de los libros de texto seleccionados como fuentes documentales.

²⁶⁹ La ejemplificación la consideraremos sobre todo cuando abordemos la noción de dependencia.

6.5.1. La casuística de la irregularidad (1901-1930)

Ya hemos apuntado que las cuestiones de morfología ocupan un espacio considerable en las gramáticas pedagógicas de lengua española hasta mediados de este siglo (vid. tabla 3). Así ocurre en los manuales que consideramos entre 1901 y 1930:

- G.M. Bruño (1911), *Lecciones de lengua castellana. 3er año ó curso superior. Libro del alumno*, Barcelona: Imprenta Montserrat de Bastra y Gost;
- M. de Montoliu (1914), *Gramática de la lengua castellana. Tercer grado*, Barcelona, Seix y Barral; 1925, 5ª ed.
- R.A.E. (1927), *Compendio de la gramática de la lengua española, dispuesto para la segunda enseñanza*, Madrid: Librería y casa editorial Hernando.

En estos libros del primer periodo que hemos considerado, las cuestiones morfológicas se suelen tratar al inicio de las gramáticas, cuando se introducen las partes de la oración. En el manual de Montoliu (1925), no obstante, se comenta en la segunda parte de la *Gramática*, por la disposición excepcional que presenta el manual, más pedagógica, como hemos comentado líneas más arriba.

La explicación que se da para describir los morfemas gramaticales nominales es una explicación nocional. Se distinguen como "accidentes gramaticales" del nombre el género y el número en el manual de Montoliu y en el *Compendio* de la RAE. En las lecciones de Bruño, no obstante, se señala que "Los principales accidentes gramaticales del sustantivo son: el *número*, el *género*, la *persona* y el *caso*" (1911:14). Se define en estos manuales el número como la forma que toma el sustantivo para designar una persona o cosa o varias. Se describen el número singular y plural y los procedimientos para la formación del plural. En la descripción de las marcas de plural es donde observamos diferencias en el planteamiento de las "reglas". Veamos estas diferencias.

• BRUÑO (1911)

En Bruño (1911:15-16) se dan ocho reglas para la formación del plural:

"80. Los nombres que acaban en **vocal no acentuada** forman el plural añadiendo una s al singular;- v. gr.: *alma, almaS*.

81. Los nombres que acaban en una de las **vocales acentuadas á, í, ó, ú**, reciben en el plural la sílaba **es**;- v. gr.: *bajá, bajaES; bisturí, bisturíES; rondó, rondoES; tisú, tisúES. Papá, mamá, sofá, chacó, chapó*, hacen por excepción *papás, mamás, sofás...*

82. Los nombres que acaban en **é acentuada** toman sólo una s para el plural;- v.gr.: *café, cafés*.

83. Los nombres terminados en **y** admiten la sílaba **es**;- v.gr.: *ley, leyES; rey, reyES*.

84. Los nombres que acaban en **consonante** forman plural añadiendo la sílaba **es** al singular;- v. gr.: *virgen, vírgenES; mes, mesES*.

85. Los nombres terminados en **x ó z**, la cambian en **c** antes de tomar la sílaba **es** en plural;- v. gr.: *ónix, óniCES; cáliz, cáliCES*.

86. Los nombres **agudos** terminados en **s**, siguen la regla general de admitir sílaba **es** en plural;- v. gr.: *NicolasES; anisES, compasES*.

87. Los nombres, **graves ó esdrújulos** acabados en **s**, y también los **patronímicos graves ó esdrújulos** terminados en **z**, no varían en plural;- v. gr.: *Carlos, lunes, miércoles, los Márquez, los Álvarez*."

Se mezclan en esta explicación criterios morfológicos y ortográficos (p.e. regla 85). Siguen tres reglas más para explicar los nombres que carecen de plural y dos para describir los sustantivos que carecen de singular. En esta descripción se dan algunas incoherencias; así, en el párrafo 87 se contempla la existencia de nombres en singular terminados en **-s**, que no varían para formar el plural, pero a continuación se comenta en el párrafo 90 que "Hay palabras que como nombres geográficos se emplean en forma de plurales, aunque se construyen en singular;- v. gr.: *Las Caldas es una ciudad balnearia; el Mijares riega la provincia de Castellón de la Plana*".

Para exponer esta serie de casos de formación del plural se sigue un enfoque deductivo. Comienzan las lecciones con la descripción de las reglas y sigue un cuestionario que pide una respuesta memorística del contenido dado en la lección. Cada pregunta relativa a un asunto concreto va encabezada por el número correspondiente al párrafo por el que se pregunta. Pocas posibilidades se le da al aprendiz de que exprese con sus propias palabras el contenido de lo que ha asimilado:

"80. ¿Cómo forman el plural los nombres que acaban en vocal no acentuada?- 81. ¿Y los que terminan en una de las vocales á, í, ó, ú, acentuadas?- 82. ¿Y los acabados en é acentuada?- 83. ¿Y los terminados en y?... " (*Ibíd.*, p. 15).

Es esta una forma tradicional de aprendizaje, por medio de preguntas y respuestas, que conducen al ejercicio preferente de la memoria. Además de estos cuestionarios al final de las lecciones, que buscan instruir por medio de preguntas y respuestas al estilo de un catecismo²⁷⁰, se proponen para cada lección ejercicios de morfología a partir de palabras aisladas o de frases:

"I. Plural.- Fórmese el plural de los sustantivos siguientes:

1.	Ají	2.	Cupé	3.	Caja
	Tribu		Fricandó		Alajú
	Biricú		Convoy		Poeta
	Canapé		Cuaderno		Alelí
	Buey		Virrey		Rubí" (<i>Ibíd.</i> , p.15)

"III. Nombre.- Póngase en plural las palabras que lo consientan.

El carpintero ha concluído el palomar, el artesonado, el armario y el aparador. La religión nos manda opongamos la modestia á la ambición, la mansedumbre á la cólera, la caridad al egoísmo, la piedad á la irreligión, la templanza á la gula, y la sinceridad á la hipocresía. España es célebre principalmente por su vino; Francia, por su paño; el Levante, por su incienso; América, por su oro." (*Ibíd.*, p. 20)²⁷¹

En cuanto al tratamiento del género en el sustantivo, se asocia al sexo. Se establece un paralelismo entre gramática y realidad, característico de la gramática tradicional, la concepción naturalista y no convencional del lenguaje. El principio de mimesis, que rigió durante siglos la gramática griega y latina, establece una

²⁷⁰ Es frecuente en esta época, el primer tercio del siglo XX, encontrar gramáticas escolares elaboradas por órdenes religiosas que presentan los contenidos en forma de pregunta-respuesta. Un ejemplo característico lo constituye la *Gramática de la lengua castellana. 1º y 2º grados* de C.M.F. Mariano de Zarco (1927), Madrid: Ed. del Corazón de María. En esta gramática escolar la forma de exposición de las lecciones es la siguiente:

" Preliminares.
1. ¿Qué es Gramática?- *Gramática* es el arte de hablar y escribir correctamente una lengua.
2. ¿Qué es Gramática castellana?- *Gramática castellana* es el arte de hablar y escribir correctamente la lengua castellana.
3. ¿En cuántas partes se divide la Gramática?- La Gramática se divide en cuatro partes, que son: *Analogía, Sintaxis, Prosodia y Ortografía*.
4. ¿Qué enseña cada una de ellas? [...]" (p. 7)

²⁷¹ Observamos que los ejemplos también revelan la doctrina religiosa que guía el enfoque didáctico que se da a la materia: es un medio para educar moralmente a los discentes. En el prólogo se señala que: "Separado de todo cuanto no respondiera á las exigencias de buena y sana educación, hemos puesto especial cuidado en que la doctrina de los modelos y del florilegio sea ejemplarísima y moral." (*Ibíd.*, p.2).

correspondencia natural, no arbitraria, entre el concepto y la palabra. Según esta concepción, el lenguaje procede de la naturaleza, por lo que debe mostrar en su organización la regularidad fatal de la naturaleza, es decir, la mimesis. Así, pues, se concibe el género en el sustantivo como un género natural, no arbitrario, asociado al sexo.

Además de diferenciar entre nombres masculinos y femeninos, se distinguen por el género los nombres *comunes*, *epicenos*, *ambiguos*, *bigéneres* y *unigéneres*²⁷². En los nombres masculinos y femeninos se consideran muchas excepciones en los criterios, tanto semánticos como formales, que se establecen para conocer el género de los sustantivos:

"96. Por razón del *significado*, los nombres que pertenecen al género masculino son:

1º Los nombres propios y apelativos de varones y de animales machos; como *Andrés*, *hombre*; *Bucéfalo*, *caballo*.

2º Los nombres que significan dignidades, empleos ú oficios propios de varones; como: *maestrescuela*, *profeta*, *patriarca*, *sastre*, *albañil*

3º Los que significan la nación, casta, orden religiosa ó secta á que pertenece el individuo de sexo masculino de quien se habla; como: *Holandés*, *fariseo*, *franciscano*, *protestante*.

4º Los nombres de los meses y de los días; como: *enero*, *martes*.

5º Los nombres de ríos; como: *Ebro*, *Guadalquivir*.- Excepto: *La Huerva*.

6º Los de montes y volcanes; como: *Guadarrama*, *Tenerife*.

7º Los de vientos; como: *levante*, *poniente*, *sur*.- Excepto: *brisa* y *tramontana*.

8º Los nombres de las notas de música;- v. gr.: el *do*, el *re*.

97. Atendiendo á la *terminación*, son masculinos los nombres que acaban: en cualquier vocal, menos a no aguda; v.gr.: *diente*, *alelí*, *cuerpo*, *espíritu*;- ó en cualquier consonante, menos d y z;- v.gr.: *reloj*, *corazón*, *dolor*.- Hay excepciones." (*Ibíd.*, p.22)

²⁷² "106. Se llaman *comunes* los nombres de personas que, sin variar de terminación, son masculinos y femeninos, según el sexo del individuo á quien se aplican. Se distingue su género por medio del artículo ó de un adjetivo; v.gr.: EL ó LA *mártir*, EL ó LA *virgen*, EL BUEN *testigo*, LA FALSA *testigo*.

107. Llámase *epicenos* los nombres de animales con que designamos los dos sexos sin variar de terminación y con un mismo artículo; v.gr.: *ratón*, *águila*.- Para distinguir el sexo debe juntársele una de las palabras *macho* ó *hembra*.

108. Se llaman *ambiguos* los sustantivos que, designando siempre una misma cosa, pueden usarse sin distinción en ambos géneros; v.gr.: EL *mar*, LA *mar*, EL *puente*, LA *puente*

109. Llámase *bigéneres* los sustantivos á que se dé distinto género en sus diversas acepciones ó significados; v.gr.: *el capital*, por el caudal de una persona; *la capital*, por la ciudad metrópoli de un Estado.

110. Se llaman *unigéneres* los sustantivos que no varían por razón de género, como los masculinos, femeninos y epicenos;- v.gr.: *rey*, *mujer*, *buitre*." (*Ibíd.*, p. 27).

Bello (1847) considera dos géneros en el sustantivo, masculino y femenino: "Pero atendiendo a la posibilidad de emplear ciertos sustantivos, ya en un género, ya en otro, llamamos *unigéneres* (a que pertenecen los epicenos) los que no mudan de género; como *rey*, *mujer*, *buitre*; *comunes* los que varían de género según el sexo a que se aplican, como *mártir*, *testigo*; y *ambiguos* los que mudan de género sin que esta variación corresponda a la de sexo, como *mar*." (§54). Señalamos la coincidencia de los ejemplos en el manual de Bruño y en la gramática de Bello.

En el manual de Bruño (1911) el género *neutro* se considera para algunos adjetivos y pronombres "cuando significan lo indeterminado y genérico; tienen entonces valor de sustantivo;- v.gr.: *lo bueno*, que significa lo mismo que *la bondad*". (p.21) Según este criterio los nombres con sentido genérico como *bondad* deberían ser también de género neutro. Pero "Atendiendo á la *terminación*, son comúnmente femeninos los nombres que acaban en a, en d, ó en z;- v.gr.: *alma*, *bondAD*, *paZ*." (p.23).

Vemos, pues, que se dan muchas reglas, pero que hay que considerar también muchas excepciones a las mismas, algunas de las cuales "se aprenderán con la práctica" (p.23). La teoría gramatical no puede dar cuenta de todos los casos posibles para la morfología nominal. La irregularidad, lo que no se ajusta a la norma general, es difícil de ser incluida en un tratado que da una descripción atomista, y a veces poco rentable²⁷³, de las formas gramaticales del sustantivo.

Otras irregularidades no tienen en cuenta la etimología de la palabra:

"103. Algunos femeninos de formación irregular, tienen una de las terminaciones siguientes: *esa, isa, ina, triz*; - v.gr.: *príncipe, princESA; profeta, profetISA; rey, reINA; gallo, gallINA; emperador, emperaTRIZ*." (*Ibíd.*, p.26)

Se expone una enumeración lo más exhaustiva posible de la forma que pueden presentar los "accidentes gramaticales" del sustantivo. Lo mismo ocurre por lo que respecta a la *morfología verbal*; las irregularidades se contemplan también de forma atomista, confundiendo las peculiaridades morfológicas con las ortográficas:

"Las *irregularidades* de los verbos castellanos pueden consistir en la adición, permutación ó supresión de letras; en la permutación del acento ó de las terminaciones de una conjugación por las de otra.

NOTA.- Para la clasificación de los verbos irregulares en el Capítulo siguiente, hemos tomado por fundamento la especie de su irregularidad, de lo cual resultan *seis grupos y diez y seis clases*." (*Ibíd.*, p.94)

Las clases que se atribuyen a cada grupo están representadas por uno o dos verbos y sus compuestos; algunas clases que presentan fenómenos parecidos no se interrelacionan. Se dedican dieciséis páginas a la explicación de los verbos irregulares.

Sobre los ejercicios en torno a la irregularidad verbal se proponen actividades de conjugación a partir de verbos aislados o a partir de su inclusión

²⁷³ "104. Los nombres propios de persona siguen la regla general en la formación del femenino; - v.gr.: *Rafael, RafaelA; Antonio, AntoniA*.

Sin embargo, varios nombres propios masculinos no tienen correspondiente femenino, como *Ezaquiel*; -y varios femeninos carecen de masculino, como *Isabel, Margarita*." (p.26)

en un texto:

I. Conjugación irregular.- Conjúguese en los tiempos simples: *asir, conocer, apretar, caer, hacer, gobernar*.

II. Pretérito perfecto.- Sustitúyase la rayita con un verbo en pretérito perfecto de indicativo (1ª forma).

1. Abrir, depositar, encaminar.- 2. Caer, exhalar, producir, ser.

EL ENTIERRO DE UN NIÑO EN LA SIERRA (*conclusión*)
[dos fragmentos de este texto de Fernán Caballero] " (*Ibíd.* p.111)

• MONTOLIU (1925)

La *Gramática castellana* de M. de Montoliu, que consideramos en este primer grupo, simplifica la clasificación de los tipos de sustantivos según el género que pueden presentar. Para la descripción de esta noción, adopta Montoliu un enfoque teórico distinto al de las *Lecciones* de Bruño o el *Compendio* de la Academia. El género se asigna en los nombres de cosa "según que el artículo que pueda acompañarles sea *el* o *la*"²⁷⁴:

"Clases de género.- Las palabras que designan un hombre o animal macho o cosas propias de ellos, son de GÉNERO MASCULINO: *Enrique, león, caballo, toro*.

Las palabras que designan mujeres o animales hembras, o cosas propias de ellas, son del GÉNERO FEMENINO: *Teresa, leona, yegua, vaca*.

Las palabras que designan objetos que no pertenecen ni a uno ni a otro género, son del GÉNERO NEUTRO (en latín *ni uno ni otro*).

Género convencional.- En la práctica no se sigue propiamente esta regla. Hay muchas cosas que son tan propias de hombres o animales machos como de mujeres o animales hembras, o bien que nada tienen que ver con uno u otro sexo; por ejemplo: *zapato, papel, naranja, sol*, etc. En la práctica se suele asignar a estos sustantivos, en realidad neutros, un género convencional masculino o femenino: 1º, según que el artículo que pueda acompañarles sea *el* o *la*, y 2º, según la letra final de cada uno, criterio que da lugar a diferentes reglas, que se verán más adelante.

Las palabras que designan un animal, sin variar en su forma, tanto si designan al macho como a la hembra, son del GÉNERO EPICENO: perdiz, elefante, jirafa, mariposa. También se distinguen los géneros COMÚN y AMBIGUO, pero pueden ser suprimidos por ser cosa de pura convención. En realidad, son nombres neutros *que se hacen* convencionalmente masculinos o femeninos. Común, *es el género de aquellos nombres que con una misma terminación admiten el artículo masculino o el femenino, según designen varón o mujer*: el mártir, la mártir, el testigo, la testigo. Ambiguo, *es el género de los nombres que, sin designar nada referente a sexo pueden usarse, ya con artículo masculino, ya con femenino*: el puente, la puente; el mar, la mar, etc." (Montoliu, 1925:143)

²⁷⁴ Se trata de una explicación formal, que recuerda el criterio que utiliza Bello en su gramática para analizar el género en los sustantivos. Bello (1847:§54) establece el género de los sustantivos por su concordancia con el adjetivo, no con el artículo: La clase a que pertenece el sustantivo, según la terminación del adjetivo con que se construye, cuando éste tiene dos en cada número, se llama GÉNERO." Manuel de Montoliu dirigió el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en 1925.

Observamos, pues, en este manual, un planteamiento más gramatical o formal. Se describe un "género convencional", arbitrario, que se aparta del enfoque analógico tradicional.

En cuanto al tratamiento de la irregularidad, en el manual de Montoliu las excepciones que se presentan para ser estudiadas son menores que en el manual de Bruño. Para la formación del femenino, se comentan las dos reglas de adición de *-a* al masculino que acaba en consonante y la de cambio en *-a* de la vocal *-o* en que termina el masculino. A estas reglas se comenta que "Hay femeninos que se forman con sufijos especiales, de los cuales los más frecuentes son: *esa, isa, ina, triz*" (p.144). Se simplifica la explicación gramatical en las reglas para distinguir el género en los nombres por el significado y por la terminación. Lo distintivo en este manual es que a estas reglas no se les añaden excepciones particulares: en una nota general se comenta que "*Hay numerosas excepciones a estas reglas. La práctica es la que enseñará el recto uso del género.*" (p.146). Se tiene en cuenta la utilidad que las explicaciones puedan tener para el aprendiz, y hasta qué punto es rentable la memorización de listas de excepciones.

Por otro lado, se insiste en que:

"La regla más práctica para conocer el género de los sustantivos es juntarlos al artículo [...]. Si pueden llevar *el*, son masculinos; si pueden llevar *la*, son femeninos. Sólo hay que advertir que algunos sustantivos femeninos por su terminación llevan *el* en lugar de *la*, por razones de eufonía, esto es, para evitar un mal sonido. Así diremos *el agua, el águila, el alma*, por más que se usen como femeninos: *agua clara, águila negra, alma compasiva*²⁷⁵." (*Ibíd.* p.146)

El enfoque descriptivo que recoge esta cita es un planteamiento bastante novedoso en la enseñanza de la gramática de este periodo. En este punto Montoliu aplica a la didáctica de la gramática española la doctrina de la concordancia

²⁷⁵ Vemos que se recurre en estos ejemplos a la concordancia con el adjetivo ("agua clara", ...) para observar el tipo de género de los sustantivos, pero no se presenta como "regla". Montoliu, al establecer el género de los sustantivos a partir de la concordancia con el artículo, ha de considerar excepciones, para los casos de los femeninos cuya primera vocal es una *a* tónica. Más adelante observamos que se adopta, para la explicación pedagógica de esta cuestión, el criterio de Bello de forma clara, en el manual de C. Pleyán (1954).

gramatical, que Bello ya había empleado en su gramática²⁷⁶.

En cuanto a la explicación del morfema de número, también se simplifica la descripción en este manual con respecto al de Bruño. Se comenta que hay tres procedimientos para transformar el singular en plural: añadiendo una *s* o la sílaba *es* al singular, o dejando invariable la palabra singular. No se consideran las variantes ortográficas. En cuanto a las irregularidades, se comentan en nota a pie de página para cuestionar algunas que tradicionalmente se han considerado, pero que no son tales:

"Nota. Se suele poner entre las irregularidades de la formación del plural el caso de las palabras acabadas en z, que en el plural cambian esta letra en c: ejemplo: cáliz, cálices²⁷⁷. Pero considerando que la lengua propiamente dicha consiste en sonidos y no en letras, que son solamente una imperfecta representación de aquéllos, hemos de clasificar el caso mencionado entre los pertenecientes al procedimiento segundo, que consiste en añadir sencillamente es al singular. La z de la palabra cáliz suena exactamente lo mismo que la segunda c de la palabra cálices. La palabra singular, pues, no sufre en nuestra boca la menor alteración al añadirle la sílaba final es. La alteración o irregularidad es sólo aparente, es puramente ortográfica." (Ibíd. p.148)

En cuanto a la forma de exposición, se sigue un método inductivo, de la observación de los fenómenos a la extracción de la teoría. Abundan en el manual de Montoliu los verbos del tipo "Observad", "Fijémonos", "Examinemos", "Comparemos",... al inicio de la descripción gramatical:

"II.- Género

94. Definición.- Observad la diferencia entre estos dos substantivos:

león leona

Los dos substantivos son nombres de animales de la misma especie, pero uno es el nombre del animal macho y el otro el de la hembra. Esta distinción está indicada por medio de la letra final *a* en el segundo substantivo. Los dos animales designados, respectivamente, con los nombres de *león* y *leona*, se distinguen por el sexo. La diferencia de sexo de los animales se refleja en la diferencia del género de los substantivos que los designan.

La distinción entre ciertos substantivos, según designen uno u otro sexo, se llama GÉNERO." (Ibíd. p.142)

²⁷⁶ Bello en su *Compendio de la Gramática castellana escrita para el uso de las escuelas primarias* (1951) explica de este modo el género en los sustantivos: "Los sustantivos que piden necesariamente la terminación masculina de los adjetivos que los califican, se llaman sustantivos MASCULINOS o de GÉNERO MASCULINO; los que piden la terminación femenina se llaman FEMENINOS o de GÉNERO FEMENINO. Así, supuesto que decimos *árbol hermoso*, y no podemos decir *árbol hermosa*, el sustantivo *árbol* es masculino; y supuesto que decimos *paredes blancas*, no *blancos*, el sustantivo *pared* es un sustantivo femenino." (en *Obras Completas*, V, 1951:239).

²⁷⁷ Es precisamente el ejemplo que se da en Bruño (1911:85).

En una de las notas que Manuel Seco introduce en la segunda edición del *Manual de gramática española* de su padre Rafael Seco, valora positivamente el académico M. Seco este método intuitivo para presentar los fenómenos gramaticales:

"(1) Quizá no esté de más emplear con frecuencia medios intuitivos para dar a conocer algunos fenómenos gramaticales. La *Gramática de la lengua castellana*, en tres grados, de M. Montoliu, Barcelona, Seix Barral, alcanza un gran valor pedagógico por este procedimiento."²⁷⁸

En cuanto a las actividades, se proponen ejercicios de aplicación de las reglas ("Hágase el femenino de cada uno de estos nombres", por ejemplo) o de reconocimiento en los textos, en el uso, de las formas gramaticales estudiadas ("Designar el género de los sustantivos en el siguiente trozo"). No hay cuestionarios al final de las lecciones. Vemos, pues, un cambio pedagógico en la presentación de las cuestiones de morfología en el manual de Montoliu, que se corresponde con una forma distinta de tratar las nociones, de forma mucho más coherente y racional.

En cuanto al tratamiento didáctico de la *irregularidad verbal*, se describen doce tipos de irregularidades, pero dentro de estas se distinguen las irregularidades más frecuentes: de las tres primeras clases se dice "Estas son las clases más numerosas de verbos irregulares." (p.267), y se establecen relaciones entre ellas. Aparte de estos doce tipos, se establece un grupo de "verbos irregulares especiales", de los cuales se dan las formas irregulares de los más usados entre ellos: un total de 17 verbos, ordenados alfabéticamente. Por último, se presenta una "regla importante":

"Regla importante. Para facilitar la conjugación de los verbos irregulares, téngase presente que: 1º, la raíz de la primera persona de presente de indicativo, engendra la del presente de imperativo y subjuntivo; 2º, la del pretérito perfecto de indicativo, engendra la de las formas primera y tercera del pretérito imperfecto de subjuntivo y la del futuro imperfecto del mismo modo, y 3º, la del futuro imperfecto de indicativo, engendra la de la segunda forma del pretérito imperfecto de subjuntivo." (Ibíd. p.290)

²⁷⁸ R. Seco (1930), *Manual de gramática española*, Madrid: Aguilar, 11ª ed., 1988, p. 42.

Se dedican 26 páginas a la exposición de la irregularidad verbal. No hay actividades específicas en torno a los verbos irregulares; se propone un ejercicio de análisis de verbos incluidos en textos, entre los cuales hay verbos irregulares.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1927)

El *Compendio* de la R.A.E. de 1927, a pesar de ser un manual posterior al de Montoliu, presenta una descripción más atomista de los morfemas del sustantivo, exenta de simplificación y con numerosas excepciones. Se consideran en este manual como "accidentes gramaticales" del sustantivo el género y el número; el género se asocia al sexo, como en el manual de Bruño (1911):

"Género es el accidente gramatical que sirve para indicar el sexo de las personas y animales, o el que se atribuye a las cosas, o bien para denotar que no se les atribuye ninguno. Los géneros son seis: *masculino, femenino, neutro, epiceno, común y ambiguo*." (R.A.E., 1927:7)

Un ejemplo de la casuística que ofrece este manual son las reglas del género de los nombres, por sus terminaciones, en donde no se intenta ninguna agrupación, sino que cada tipo de terminación constituye una regla, con numerosas excepciones:

"Los nombres acabados en *a* son generalmente femeninos; como *palma, teja, ventana*. Exceptúanse por masculinos *anagrama, clima, día, diploma, dogma, drama, poema* y otros. Son del género ambiguo *cisma* y algunos más.

Vigía, vista y otros varios pasan a ser masculinos cuando con ellos se designa o apoda a un hombre; v.gr.: *EL vigía ha hecho la señal*.

Los nombres de los signos musicales *la* y *fa*, y los de dos o más sílabas terminadas en *á* acentuada, son generalmente masculinos; como *maná, farfalá. Albalá* es ambiguo.

Los acabados en *e* son en su mayor parte masculinos; como *adarve, contraste, declive, lacre*, etc. Exceptúanse por femeninos *ave, azumbre, barbarie, base, llave* y otros muchos que la práctica enseñará²⁷⁹.

Úsanse como masculinos o femeninos, según la acepción en que se empleen, *arte, dote, frente, corte* y otros varios.

Los acabados en *i* son generalmente masculinos; como *álcali, alhelí, tahalí*. Exceptúanse por femeninos *diócesis, hurí, metrópoli* y algún otro.

Los acabados en *o* son masculinos; como *aro, cabello, abanico, mosto, escudo*. Exceptúanse *mano, nao y seo*, que son femeninos. *Pro* se halla usado como ambiguo.

²⁷⁹ El prurito de ser exhaustivo es evidente, aunque desde esta perspectiva es imposible cerrar las listas de excepciones. El *Compendio* de la R.A.E. es el manual de la muestra analizada que mayor número de páginas dedica a la irregularidad morfológica (cfr. tabla 4).

Los acabados en *u* son masculinos; como *alajú, espíritu, tisú*. *Tribu* se ha usado en los dos géneros, pero hoy es sólo femenino.

Los acabados en *d* son femeninos, como *bondad, merced, lid, salud*, a excepción de unos pocos, como *ardid, áspid, ataúd, césped*.

Los acabados en *j* son masculinos..." (*Ibíd.*, pp.10-11)

Hay que preguntarse por la eficacia pedagógica de este tipo de exposición "didáctica", consistente en una enumeración de casos, con múltiples excepciones, entre los que no se establece ninguna relación. Además, no hay actividades en que se practique esta casuística; la gramática consiste en una exposición de casos teórica sin ninguna orientación práctica. La concepción de aprendizaje que subyace es, pues, la del aprendizaje memorístico.

Con respecto al accidente gramatical número, se dan las reglas de formación del plural, con varias excepciones también y se apunta que "El lenguaje figurado admite otras excepciones que el uso y el estudio harán conocer" (p. 12). Pero en el manual no se potencia el uso de la lengua, sí el estudio...memorístico.

En cuanto a la *irregularidad verbal*, se distinguen, como en Montoliu, doce tipos de irregularidad. El manual de Montoliu (1925) y el de la R.A.E. (1927) coinciden en este punto: establecen las mismas clases de irregularidad. Montoliu sigue a la Academia en este aspecto, pero resulta revelador la diferente perspectiva que se adopta en cada caso para explicar estas irregularidades. La Academia se basa en la descripción diacrónica y ortográfica; Montoliu adopta un punto de vista sincrónico y fonético. Veámoslo con algunos ejemplos:

"I. Muchos en cuya penúltima sílaba entra la *e* diptongan esta vocal en *ie* en las personas en que es tónica, o sea en las de singular y tercera de plural de los tiempos del primer grupo." (R.A.E., *Ibíd.*, p. 53)

"1.^a Muchos verbos de la primera y algunos de la segunda y tercera conjugación, en cuya penúltima sílaba hay una *e*, toman antes de esta *e* radical una *i*, en los tiempos y personas que a continuación se expresan." (Montoliu, *op. cit.*, p. 265)

"III. Todos los acabados en *acer, ecer, ocer* y *ucir*, menos *mecer* y *remecer*, que son ya regulares, y *hacer, recocer*, y los terminados en *ducir*, que tienen otros distintos géneros de irregularidad.

Los comprendidos en esta clase toman una *z* antes de la *c* radical, siempre que ésta tenga sonido fuerte, o sea en la primera persona de singular del presente de indicativo y en todo el presente de subjuntivo, que son las únicas formas en que la *c* radical va seguida de *o* o de *a*." (R.A.E., *op. cit.*, p. 56)

"3.ª Todos los acabados en *acer, ocer* y *ucir* (menos *mecer, remecer, hacer* y algunos otros), toman un sonido de *k* después del sonido *z* de su radical." (Montoliu, *op. cit.*, p. 266).

Montoliu simplifica la descripción para la enseñanza y se apoya en criterios gramaticales, frente a la Academia, más anclada en la tradición latina. En el *Compendio*, como en el manual de Montoliu, se comentan aparte los verbos que presentan "irregularidades especiales" (un total de 24 verbos, entre los que se halla la selección de 17 verbos que Montoliu incluye en su gramática pedagógica). Se persigue en el *Compendio* aprender nociones teóricas, no practicarlas, y así se establecen consignas del siguiente tipo:

"Para facilitar el estudio de los verbos irregulares, formaremos de los tiempos simples, únicos en que lo pueden ser, los cuatro grupos siguientes:

1º Presentes de indicativo, subjuntivo e imperativo.

2º Pretérito imperfecto de indicativo. En este tiempo sólo son irregulares los verbos *ir, ser* y *ver*.

3º Pretérito indefinido y pretérito y futuro imperfectos de subjuntivo.

4º Futuro imperfecto de indicativo y potencial.

NOTA. Fuera de estos grupos queda el gerundio, cuya irregularidad, por lo que a las vocales se refiere, suele coincidir con las de los tiempos del tercer grupo." (p.53)

Se advierte del error de considerar como irregularidad un cambio en la ortografía del verbo, pero no en el fonema (aspecto que no consideraba la gramática escolar de Bruño).

6.5.1.1. Conclusiones parciales. La transposición didáctica entre 1901 y 1930.

En cuanto a las actividades de aprendizaje que se proponen en los manuales de este primer periodo, observamos que varían claramente de un libro a otro. Una característica distintiva del *Compendio* (1927) es que no se propone ningún tipo de ejercicios en todo el manual para practicar las nociones morfológicas que hemos contemplado. Consideramos, siguiendo el modelo de la *transposición didáctica* (Chevallard, 1985), que en el *Compendio* se han seleccionado las nociones teóricas que se han de enseñar, pero no se ha llevado a cabo la transformación de estas nociones en *objetos de enseñanza*. Las explicaciones que se dan no son descripciones adaptadas al nivel intelectual de los

destinatarios del manual; no se adecuan los contenidos al alumnado de secundaria (aunque en el título se sostenga que es manual "dispuesto para la segunda enseñanza"). Prácticamente se han incluido todos los casos que se contemplan en la última gramática normativa de la R.A.E. de 1920, no ha habido adaptaciones.

El manual de Bruño, que sigue la doctrina académica, más cercano a la gramática latina (es anterior al *Compendio* que analizamos), ha llevado a cabo un paso más en el proceso de *transposición didáctica*. Propone ejercicios para practicar las nociones expuestas. Estos ejercicios buscan el aprendizaje memorístico de los *objetos de enseñanza* (cuestionarios, listas aisladas de palabras). Por todo ello, las lecciones de Bruño constituyen una manifestación clara de la concepción tradicional de la enseñanza de la gramática.

Por último, el manual de M. de Montoliu es el que realiza un avance didáctico en la enseñanza de la gramática. Este avance pedagógico tiene consecuencias en el enfoque teórico que se adopta en la exposición de los contenidos. Aunque el profesor de la Universidad de Barcelona siga un enfoque teórico tradicional (la gramática como norma), presenta algunas novedades teóricas consecuencia de su planteamiento didáctico. Su deseo de que su *Gramática castellana* sea clara y útil a los estudiantes a los que va dirigida, le lleva a adoptar enfoques que se apartan de la concepción tradicional, pero que contribuyen a hacer comprender y asimilar mejor las nociones que se enseñan. Así, vemos ya en este autor descripciones con criterios formales que recuerdan los planteamientos de Bello en su gramática descriptiva.

La práctica didáctica incide, pues, en los enfoques teóricos. La enseñanza cuestiona ciertos planteamientos, que no son coherentes en la explicación pedagógica²⁸⁰. Este es un hecho que se observa a lo largo de toda la historia de la enseñanza de la gramática española. A veces no se dan cambios paradigmáticos, no se producen revoluciones científicas, pero se avanza en la teoría por la influencia de la didáctica. O, al contrario, se introducen nuevas

²⁸⁰ Esta idea es demostrada por A. Chervel (1977) para el caso de la gramática escolar francesa en el siglo XIX. En este sentido, comenta que "le processus historique qui, dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, substitue lentement à la première doctrine une seconde fondée sur le principe des fonctions se justifie uniquement par l'exigence d'une meilleure adaptation aux nécessités pédagogiques." (p. 28)

teorías lingüísticas, pero la forma de enseñanza no varía. En la *Gramática castellana* de Montoliu el propósito didáctico de la presentación de la gramática influye en el enfoque teórico adoptado para la explicación de ciertas cuestiones (como hemos visto en el caso del género, o en el tratamiento de la irregularidad).

A medida que avancemos en el análisis habrá que observar si se corrobora la hipótesis que a partir del estudio de este primer periodo se ha planteado: no se da una correlación entre teoría lingüística y didáctica de la gramática, la ciencia avanza y aporta enfoques útiles para la enseñanza, pero los cambios metodológicos no parten necesariamente de la ciencia lingüística; a veces, por tanto, los cambios teóricos no proceden de los niveles científicos, sino de las necesidades pedagógicas (cfr. Brackenbury, 1908; Alonso, 1943; entre otros).

6.5.2. La noción de irregularidad desde una perspectiva pedagógica (1931-1938)

En los manuales de esta época se da por lo general, con respecto a la primera etapa, una simplificación en la descripción gramatical. Las gramáticas pedagógicas consideradas en este periodo, recordamos, son las siguientes:

- A. Lacalle y R. Seco (1931), *Gramática española*, 4ª ed. 1935, Barcelona: Librería Bastinos de José Bosch;
- G. M. Bruño (1935), *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio*, Barcelona: La Instrucción Popular, 6ª ed.;
- G. Díaz-Plaja y M. de Montoliu (1935), *El lenguaje. Su gramática. Primer curso*, Barcelona: Bosch;
- G. Díaz-Plaja (1941), *El lenguaje. Gramática y ejercicios de composición: Segundo curso*, Barcelona: La Espiga.

La morfología nominal y verbal se aborda en estos manuales sin presentar tanta casuística como en el periodo anterior. Pero los autores que elaboran los libros de texto no introducen ninguna novedad teórica. Si confeccionan una

gramática pedagógica en este periodo continúan el enfoque que le habían dado en la etapa precedente. Es una reedición. Nos referimos en estos casos a los manuales de Bruño (⁶1935), Montoliu y Díaz-Plaja (1935). Analizamos además los libros de texto de otros autores no coincidentes con los de la etapa anterior: el libro conjunto de Lacalle y Seco (1931) y el de Díaz-Plaja (³1941).

En el manual de Bruño de 1935 se divide el contenido que se va a enseñar en dos grandes apartados: "gramática" por un lado y "ejercicios de lenguaje" por otro, distinción que no aparece en el libro de 1911. También los dos manuales de Díaz-Plaja que consideramos en este apartado dejan bien clara esta distinción entre "gramática" y "lenguaje"²⁸¹. Ya hemos señalado la concepción que se tiene de la gramática en esta época, como un aparato teórico que describe la realidad viva de la lengua (vid. apartado 6.3.2).

En este momento es la orientación didáctica lo que cambia, no el paradigma teórico que se enseña, que sigue siendo el tradicional. La metodología que se sigue tiene precedentes en el periodo anterior (M. de Montoliu), pero en este periodo se generaliza como la más aceptada para la enseñanza.

El enfoque que M. Seco ha propuesto para la enseñanza gramatical de la lengua en su introducción a la segunda edición (1954) del *Manual de Gramática Española* de Rafael Seco está en íntima sintonía con los planteamientos didácticos de este periodo. Señala M. Seco (²1954, ¹¹1988: XI) que para que el estudio de la gramática tenga alguna eficacia:

"es indispensable que esté combinado con la adquisición práctica de la lengua, y no solamente en íntima colaboración con ella, sino tomándola como punto de partida. Sin la conexión directa con la realidad del habla, el estudio de la gramática española seguirá siendo tan mortecino y ciego para el alumno como ha sido hasta hoy, y como lo es también, en la mayoría de los casos -que no debiera-, el estudio del latín.

Pero la enseñanza del lenguaje, tal como se ha llevado a cabo hasta ahora en el Bachillerato, se ha limitado a una gramática de definiciones y clasificaciones, sin vida y sin interés. Por otra parte, todo estudio del lenguaje cesaba al llegar al cuarto curso, como si este hecho tan profundamente humano no pudiese interesar al hombre más que en la primera edad, cuando aún no está en condiciones de darse cuenta de toda su trascendencia."

²⁸¹ Hemos comentado que en la primera mitad del siglo XX no se distingue entre *lengua* (sistema de signos utilizados por una comunidad de hablantes) y *lenguaje* (capacidad humana de poder comunicarse verbalmente). Ambos términos se emplean de forma indistinta para designar el código lingüístico.

Y añade:

"los gramáticos apenas se han atrevido a escribir libros que, abandonando el tono preceptivo y la definición "de memorieta", por un lado, y la cita erudita, la polémica y la enmarañada casuística, por otro, hablen a la inteligencia con sencillez, con naturalidad, discurrendo al lado del lector, como amigo con amigo y no como dómíne con párvulo." (*Ibíd.*, p. XII)

Es un enfoque parecido el que siguen Seco y Lacalle en su gramática escolar²⁸².

- LACALLE Y SECO (1931, 41935)

El manual de A. Lacalle y R. Seco sigue la doctrina gramatical tradicional en la descripción de los "accidentes" del nombre, pero se hacen algunas precisiones que se alejan del planteamiento tradicional. Para la didáctica se consideran aspectos no solo gramaticales, sino también de uso de la lengua. Veámoslo a propósito de la descripción de la irregularidad morfológica.

Con respecto al morfema de género, se hace corresponder el *género* de los nombres con el sexo²⁸³. Para los nombres de cosas -que por su naturaleza no tienen género- se establecen una serie de reglas que intentan explicar el género al que pertenecen por su terminación:

"Por lo general, son femeninos los terminados en *a, d, y z* (*bala, virtud, cruz*), y masculinos los que acaban en *o* y en las demás terminaciones (*sombrero, catre, bisturí, canesú, caudal, pantalón, amor*); pero las excepciones son abundantes.²⁸⁴ (Lacalle y Seco, 41935:38)

Se comentan, además, las reglas de la formación del femenino, considerando "terminaciones especiales" *esa, isa, ina, etc.*, (*alcalde, alcaldesa; sacerdote, sacerdotisa; gallo, gallina*). Se distinguen el género epiceno, común y ambiguo, no obstante, se realiza una precisión que distancia el manual de la

²⁸² Anota Manuel Seco en la introducción referida que R. Seco "Además del *Manual de gramática española*, publicó, con la colaboración de A. Lacalle, otra *Gramática*, con ejercicios prácticos, destinada a la Enseñanza Media (3 ediciones 1931-1933); reeditada luego dos veces más por Lacalle" (*op. cit.*, nota 1, p. XII).

²⁸³ Así también lo considera R. Seco en su *Manual de gramática española* (1930, 11988:18).

²⁸⁴ El subrayado es nuestro.

En su *Manual de gramática española* (1930) R. Seco describe que "Todos los nombres de cosas, lo mismo materiales que inmateriales, tienen un único y determinado género gramatical, discernido por el uso de la lengua. Según esto, a unos les conviene el artículo *el* y a otros el *la*." (1930, 11988:21). Esta concordancia, que R. Seco no transfiere a su gramática pedagógica, coincide con la descripción que ofrece Montoliu en su gramática escolar de 1925.

doctrina gramatical nocional, para seguir un criterio formal:

"Nótese que no existe el *género epiceno*, como tampoco el *común* ni el *ambiguo*. Los sustantivos a quienes se aplican estas denominaciones tienen en cada caso su género ordinario, masculino o femenino, pero con las particularidades que se acaban de advertir." (*Ibíd.* p.39)

En cuanto al número, se dan las reglas de formación del singular y el plural, y se comentan algunas particularidades:

"Hay algunos sustantivos que carecen de singular, como por ejemplo, *enseres*, *añicos*, *viveres*, *gafas*, *nupcias*. En cambio, son raros los nombres que no pueden usarse en plural, al menos en algunas de sus significaciones.

He aquí algunos plurales de palabras extranjeras: *álbum*, *álbumes*; *bar*, *bares*; *bloc*, *blocs*; *club*, *clubs*; *complot*, *complots*; *frac*, *fracques*; *gol*, *goles*. Son notables las formas *regímenes* y *caracteres*, plurales de *régimen* y *carácter*." (*Ibíd.* p. 40)

Al abordar la morfología adjetival, se llama la atención sobre los superlativos absolutos que se apartan de las formas del adjetivo originario (*bonísimo*, *sapientísimo*, *paupérrimo*, etc.). Pocas excepciones más. Se reduce, pues, al máximo la descripción de las irregularidades en la *Gramática española* de Lacalle y Seco. Esta simplificación se observa también a propósito del tratamiento didáctico de la irregularidad verbal.

La simplificación y la sencillez de la exposición en torno a la **irregularidad verbal** es lo más destacado en este manual. Se plantea un enfoque novedoso porque "Lo interesante es el fenómeno gramatical, no la minuciosa clasificación en grupos" (p. 96), en clara alusión a clasificaciones del tipo que hemos comentado en el periodo anterior. Así, la exposición de Lacalle y Seco se basa en los grupos de tiempos a que afectan las irregularidades:

"un verbo es irregular cuando no se ajusta en la constitución de sus formas a las normas señaladas por los tres modelos regulares.

Un verbo puede ser irregular, o porque altera su radical en la conjugación o porque adopta desinencias distintas de las que marca en cada caso el modelo.

Las irregularidades que ofrecen los verbos afectan a tres grupos de tiempos: 1º *El grupo de los presentes* (de indicativo, subjuntivo e imperativo); 2º *El grupo del pretérito* (pretérito indefinido, pretérito imperfecto de subjuntivo y futuro imperfecto de subjuntivo), y 3º *El grupo del futuro* (futuro imperfecto de indicativo y potencial imperfecto).

Los tiempos comprendidos en cada uno de estos grupos afectan, por lo general, la misma irregularidad. Como medio práctico de comprobar si un verbo es o no irregular basta con investigar si son irregulares el presente de indicativo, el pretérito indefinido y el futuro imperfecto.

Las irregularidades de los verbos se pueden clasificar según el grupo de tiempos a que afectan. Estudiaremos, pues, sucesivamente, las irregularidades en el presente, en el pretérito y en el futuro, dando a conocer la clase de anomalías de que se trata en cada caso y los verbos en que estas anomalías se hallan." (*Ibíd.*, p.96)

Según este criterio, se describen los fenómenos gramaticales de irregularidad que se producen en cada uno de los tiempos señalados. Hay que destacar la identificación del fenómeno gramatical: aparte de la explicación, cada irregularidad es etiquetada con un término. Es esta una novedad frente a las descripciones anteriores: identificar mediante un término el fenómeno; se da así un paso de lo particular a lo general, de la casuística a la sistematización, del fenómeno concreto a su conceptualización. La conceptualización estaría en relación con la función que la gramática tiene frente a los hechos lingüísticos, conformar la realidad viva de la lengua. En este sentido, esta gramática es consecuente en el tratamiento de las nociones con sus planteamientos teóricos. Recordemos que en este periodo se concibe la gramática como una teoría, una abstracción que explica el uso real y vivo de la lengua (vid. apartado 6.3.2).

Los tipos de irregularidad que se consideran son siete: "diptongación", "debilitación vocálica", "aumento de consonantes", "apócope", "pretéritos fuertes" y "formas especiales" (en las que se incluyen irregularidades de diverso tipo en verbos distintos). Por otro lado, un acierto didáctico es explicar cuáles de las irregularidades presentadas son las más frecuentes, las que pueden afectar a mayor número de verbos. Es este un intento de racionalizar el aprendizaje de las formas irregulares de los verbos y relacionarlas con el uso de la lengua: son las que más se van a emplear en la comunicación cotidiana²⁸⁵. En uno de los ejercicios, por ejemplo, se pide que se construyan frases en las que aparezan las únicas formas "usuales" de los verbos que se enumeran ("*garantir, atañer, balbucir, concernir, soler, abolir, arrecirse, despavorir, agredir.*" p.117).

²⁸⁵ Esta descripción ya la habíamos visto en Montoliu (1925).

La forma de exposición cambia según las lecciones. Para la exposición de la irregularidad nominal se sigue un modo de exposición inductivo, de los ejemplos a la extracción de las reglas. En la explicación de la irregularidad verbal el método es, por el contrario, deductivo. En cuanto a las prácticas de enseñanza, abundan los ejercicios de distinción entre formas regulares e irregulares; ejercicios de formación de femeninos y plurales, y de reconocimiento de irregularidades. Así, se insiste en el estudio consciente del alumno: se pide reconocer el género de los sustantivos de una serie, reconocer las formas verbales mal conjugadas. Es este un ejercicio novedoso, pues supone partir de la competencia lingüística del hablante; se dan formas verbales mal conjugadas por seguir una formación regular cuando presentan irregularidades:

"12. Corríjanse las frases que siguen, y dígase la razón de corregirlas: *me apretan los zapatos; ayer andamos más de lo justo; no me satisfacería esa solución; le agrada poco que nadie se inmiscuya en sus asuntos; el año pasado tradují esa obra del inglés; no quiere que le mentes más ese asunto; mis alumnos apretan ahora bastante; o era fácil que le satisficieran nuestros propósitos; el médico no le permitía que andara demasiado; ...*" (Ibid., pp.116-117)

Atención, pues, al uso de la lengua, que la gramática ha de tener en cuenta.

• DÍAZ-PLAJA Y MONTOLIU (1935)

El manual que Díaz-Plaja compone en este periodo en colaboración con M. Montoliu (1935) y el que, luego, firma como único autor presentan grandes similitudes en cuanto al contenido y al tratamiento didáctico de las nociones gramaticales. Ambas gramáticas escolares parecen inspiradas en el manual de M. Montoliu (1925) del periodo anterior. Se simplifica la exposición teórica, se dan menos reglas gramaticales, pero el planteamiento es el mismo, la forma de exposición idéntica (inductiva) y los ejemplos se mantienen. Podemos comprobarlo en sendas lecciones dedicadas a la explicación del número en el sustantivo. En la gramática escrita en colaboración de Díaz-Plaja y Montoliu (1935) se expone:

" **Número**

Examinemos la diferencia entre las palabras de cada grupo:

 hermano, hermanos león, leones

La primera palabra de cada grupo nos indica un solo individuo de su clase: *un hermano, un león*. La segunda palabra de cada grupo nos da la idea de varios individuos de su clase: *varios hermanos, varios leones*. En ambos grupos esta diferencia se halla expresada por letras o sonidos añadidos a la forma más corta de la palabra.

La diferencia en la forma de una palabra que sirve para indicar si el objeto es uno o más de uno, se llama **NÚMERO**." (*Ibíd.*, pp.85-86)

En el manual de Díaz-Plaja (1941) se explica:

"**El número.**- Fijemos nuestra atención en estas dos frases de palabras: *hermano, hermanos; león, leones*. La primera palabra de cada grupo nos indica un solo individuo de su clase: un hermano, un león. La segunda palabra de cada grupo nos da la idea de varios individuos de su clase: varios hermanos, varios leones. En ambos grupos esta diferencia se halla expresada por letras o sonidos añadidos a la forma más corta de la palabra.

La diferencia en la forma de una palabra que sirve para indicar si el objeto es uno o más de uno, se llama **número**". (*Ibíd.*, p.37)

Estos manuales podrían considerarse reediciones del de Montoliu (1925). De todos modos, observamos pequeñas modificaciones que pueden ser significativas para apreciar los cambios didácticos que se producen entre estos dos periodos. En el manual escrito conjuntamente entre Díaz-Plaja y Montoliu se sigue con bastante fidelidad la gramática del profesor de la Universidad de

Barcelona, Montoliu²⁸⁶. Los únicos cambios que apreciamos consisten en la simplificación en la explicación. Por ejemplo, en el manual de Díaz-Plaja y Montoliu (1935) no aparecen las reglas para distinguir el género de los sustantivos por el significado y por la terminación (que sí se exponen en el Manual de Montoliu, ⁵1925). Las formas irregulares apenas se tratan. Para la formación del plural solo se exponen las regularidades. En la descripción de las formas femeninas se comenta brevemente la existencia de sufijos "especiales" para formar determinados femeninos. En los ejercicios sobre el género, se da la siguiente explicación, que precede a la actividad de subrayar en un texto con una línea los nombres masculinos y con dos los femeninos:

"La regla más práctica para conocer el género de los sustantivos es juntarlos al artículo. Si pueden llevar *el*, son masculinos; si pueden llevar *la*, son femeninos. Sólo hay que advertir que algunos sustantivos femeninos por su terminación llevan *el* en lugar de *la*, por razones de eufonía, esto es, para evitar un mal sonido. Así diremos *el agua*, *el águila*, *el alma*, por más que se usen como femeninos: *agua clara*, *águila negra*, *alma compasiva*." (*Ibid.*, p.84)

No hay actividades en este manual relacionadas con el número en el sustantivo (sí en Montoliu, ⁵1925). Podríamos decir, pues, que se trata esta gramática de una reducción de la de Montoliu de ⁵1925, sin nuevas aportaciones, ni teóricas ni didácticas.

Por lo que respecta a la *irregularidad verbal*, por tratarse el manual de Díaz-Plaja y Montoliu de una gramática para el curso elemental, no se tratan los verbos irregulares. Así lo establecen las disposiciones oficiales. Solo se presenta la conjugación modelo. La tendencia en la didáctica de la gramática en este periodo es reducir los casos, ir hacia la explicación más sistemática.

²⁸⁶ Esta es una tendencia que se puede observar a lo largo de la historia de los manuales escolares: muchas de las nuevas ediciones de una misma editorial o de un mismo autor cambian muy poco en cuanto a la exposición y al tratamiento didáctico de los contenidos gramaticales. En algunos casos, incluso, no se tienen en cuenta las directrices de los planes de estudio oficiales (como veremos en alguna editorial concreta).

• DÍAZ-PLAJA (1941)

En el manual de Díaz-Plaja (1941), destaca la explicación gramatical, por concordancia con el artículo, que se da del morfema de género. Hay un rechazo de la noción de género natural, es un concepto de la gramática tradicional que no se acepta. Se describe el género convencional, gramatical:

"Las palabras que designan cosas inanimadas o abstractas no tienen, en realidad, género, puesto que no puede decirse que dichas cosas sean masculinas o femeninas. Son del género neutro (es decir *ni uno ni otro*). Pero en la práctica se suele asignar a estos sustantivos un *género convencional*, que se aplica por sus terminaciones. Suelen clasificarse como masculinos los nombres terminados en *o*, y femeninos los terminados en *a*. Por lo demás no hay regla fija, pudiendo decirse únicamente que serán masculinos aquellos sustantivos a los que se adapta el artículo *el, los, un, unos* y femeninos los que lleven naturalmente los artículos *la, las, una, unas*." (*op. cit.*, p.36)

Se incluyen, por otro lado, tipos de géneros tradicionales (epiceno, común y ambiguo) que se ponen en cuestión en los anteriores manuales. En cuanto a las formas irregulares, solo se mencionan los casos de los "sufijos *esa, isa, ina, iz*" como terminaciones especiales para el femenino. En cuanto a la irregularidad en el morfema de número, se mencionan pocas excepciones, solo en el caso de la adición del sufijo *es* al singular:

"Vemos, pues, que el plural puede formarse:

1º Añadiendo una simple *s* al singular. Este procedimiento se aplica en los casos siguientes:

a), cuando el singular acaba en vocal no acentuada: *torre, torres; casa, casas; gato, gatos;*

b), cuando el singular acaba en *é* acentuada: *café, cafés; canapé, canapés.*

2º Añadiendo el sufijo *es* al singular. Por ejemplo: *bajá, bajaes; alhell, alhellés; mar, mares; virgen, vírgenes*. Excepciones: *papá, mamá, sofá*, que hacen *papás, mamás, sofás*.

En algunos casos, la palabra plural es invariable con respecto del singular. Este caso aparece con las palabras graves o esdrújulas acabadas en *s* (miércoles, jueves); y a los patronímicos acabados en *z* (los Márquez, los Pérez). (*Ibid.*, p. 38)"

El tipo de ejercicios es el mismo que el del manual anterior de Díaz-Plaja y Montoliu: "Subrayar con una línea los nombres masculinos y con dos los femeninos. Cerrar entre paréntesis las palabras que están en plural" (p.39). Son ejercicios de reconocimiento. Se dedican, pues, pocas páginas al tratamiento de la irregularidad nominal.

En este manual de Díaz-Plaja se aborda la *irregularidad verbal* de forma también más simplificada que en el periodo anterior. Sigue su autor, para ello, las clasificaciones que han propuesto los gramáticos teóricos:

"Los gramáticos han hecho con ellos varios grupos que pueden resumirse en los siguientes" (*Ibid.*, p.91)

Remite, pues, a las autoridades, a las descripciones gramaticales teóricas, y distingue siete clases de verbos irregulares: 1) "Verbos que forman un diptongo con la vocal de la radical sobre la cual recae el acento"; 2) "Verbos que en determinadas formas debilitan la *e* de la radical en *i*, o bien la *o* en *u*"; 3) "Los verbos acabados en *acer*, *ocer*, *ucir* suelen añadir un sonido *k* al sonido *z* que va al final de la radical"; 4) "Los verbos terminados en *ducir*"; 5) "*Valer* y *salir*"; 6) "Los terminados en *añer*, *añir*, *iñir* y *uñir*, y en *aller* y *ullir*"; y 7) "Verbos de irregularidades especiales". Es una clasificación que mezcla tipos particulares de irregularidades con fenómenos más generales. Podemos apuntar aquí la influencia de la clasificación que R. Seco establece en su *Manual de gramática española* (1930) y la influencia de la *Gramática* de la R.A.E. de 1931 (serían los "gramáticos" a los que se refiere el catedrático catalán). Se aleja Díaz-Plaja de la casuística del periodo anterior, aunque la clasificación que establece es menos coherente y sistemática que la del manual de Lacalle y Seco (1931).

En cuanto a las prácticas de enseñanza sobre irregularidad verbal, son pocas las que se proponen en el manual de Díaz-Plaja, apenas dos ejercicios centrados en los casos de diptongación, en que se pide que se conjuguen determinados verbos que diptongan la *o* o la *e* del radical.

- BRUÑO (1935)

Por último, consideramos en este periodo las *Lecciones de lengua española* de G.M. Bruño (1935). En este manual se consideran morfemas del sustantivo el género, el número y el caso²⁸⁷. El modelo de la gramática latina influye todavía en la descripción gramatical de esta época. El género se asocia al sexo, y se distinguen seis tipos: masculino, femenino, neutro, común, epiceno y ambiguo. La descripción presenta como irregularidades lo que los otros manuales de la época consideran otras formas de formación del femenino, formas especiales:

"82. La mayor parte de los nombres forman el femenino del modo siguiente:

1º Si el masculino acaba en vocal, cambian en a la última vocal; v.gr.: *hijo*, HIJA; *tío*, TÍA.

2º Si el masculino acaba en consonante, añaden una a al masculino; v.gr.: *capitán*, CAPITANA; *marqués*, MARQUESA.

83. Los femeninos de formación irregular pueden tener una de las terminaciones siguientes: *esa*, *isa*, *ina*, *triz*; v.gr.: *duque*, DUQUESA; *poeta*, POETISA; *héroe*, HEROÍNA; *emperador*, EMPERATRIZ. (*Ibid.*, p.27)

En la explicación del plural se dan ocho reglas, como en el manual de 1911, especificando casos que a veces no constituyen una regla distinta sino una mera cuestión de ortografía²⁸⁸, pero es que se expone que "El plural se forma añadiendo a éste una o más letras." (p.28). Por otro lado, se explica la formación de los compuestos como excepciones a las reglas:

"Los nombres compuestos no están sujetos a reglas fijas para la formación del plural: unos lo admiten en los dos vocablos de que generalmente constan; otros, sólo en el primero, y otros, sólo en el segundo; v.gr.: *gentilhombre*, GENTILESHOMBRES; *hijodalgo*, HIJOSDALGO; *ferrocarril*, FERROCARRILES." (*Ibid.*, p.32)

En la morfología del adjetivo se comenta que "Hay muchos superlativos de formación irregular; v.gr.: FORTÍSIMO, de *fuerte*; CELEBÉRRIMO, de

²⁸⁷ En Bruño (1911: 14), como ya comentamos, se consideraban cuatro los accidentes gramaticales del nombre: el número, el género, la persona y el caso.

²⁸⁸ "Los nombres terminados en x o z, la cambian en e antes de tomar la sílaba es en plural; v.gr.: *ónix*, ÓNICES; *cáliz*, CÁLICES." (p. 32)

célebre.²⁸⁹ (p.44).

La forma de exposición para la enseñanza de estas nociones es deductiva, de la regla a su memorización y posterior aplicación en los ejercicios. Se mantiene el sistema de preguntas que han de responderse de acuerdo con la explicación dada. La formulación de las preguntas, precedidas por un número que relaciona la cuestión planteada con el párrafo que responde a la misma, denota el aprendizaje memorístico que se potencia en este manual:

"CUESTIONARIO.- 82. ¿Cómo forman el femenino la mayor parte de los nombres?.- 83. ¿Qué terminaciones pueden tener los femeninos de formación irregular?.- 84. ¿Qué hay que notar tocante a varios nombres femeninos?" (*Ibid.*, p.27)

Las actividades consisten en la formación de femeninos y plurales de sustantivos dados y en el reconocimiento del género y el número de los sustantivos de una serie, de frases dadas, o de un texto.

La única diferencia que se observa entre esta gramática escolar y la de la misma editorial del periodo anterior (1911) es que en esta los anteriormente denominados "estudio analítico" y "ejercicios fraseológicos" se agrupan bajo el epígrafe de "ejercicios de lenguaje". En estos "ejercicios de lenguaje" se insiste además en la lectura y la declamación. Estos ejercicios van intercalados entre las lecciones de gramática, aunque en el índice se desglosan para permitir localizarlos con facilidad entre las explicaciones gramaticales. Esta organización de las lecciones responde al afán de esta época en distinguir entre práctica de la lengua y enseñanza de la gramática.

Por lo que respecta a la *irregularidad verbal*, en este manual de Bruño (1935) se establece una clasificación más simplificada de los tipos de verbos irregulares que en la de 1911. Hay un intento de simplificación, de reducir la enmarañada casuística que se presentaba en el periodo anterior. Así, se distingue entre dos tipos de irregularidad: la irregularidad "común" y la irregularidad

²⁸⁹ Estos casos son considerados en el manual de Díaz-Plaja y Montoliu (1935:59), por ejemplo, como formaciones etimológicas: "El superlativo absoluto se forma anteponiendo al adjetivo la voz *muy* o añadiéndole *ísimo*. Así: *lindísimo*, *malísimo*; algunos conservan etimológicamente la final en *érrimo*: *acérrimo* (de *acre*), *celebérrimo* (de *célebre*), *integérrimo* (de *íntegro*), *libérrimo* (de *libre*), *misérrimo* (de *mísero*), *pulquérrimo* (de *pulcro*) y *paupérrimo* (de *pobre*)."

"propia". "Los verbos de irregularidad común pueden reducirse a doce clases, formándose cada una de los que tienen idénticas irregularidades" (p.93). Se habla aquí de "reducción", frente a las dieciséis clases del manual de 1911. Esta reducción procede de considerar como verbos de irregularidad propia algunos que en el manual de 1911 constituían una clase de irregularidad.

Se da una regla general de irregularidad:

"Puede darse la siguiente regla general de irregularidad: 1º, cuando el verbo es irregular en el *presente de indicativo*, también lo es en el *presente de subjuntivo* y en el *imperativo*; 2º, cuando es irregular en el *pretérito indefinido*, también lo es en el *pretérito imperfecto de subjuntivo* y en el *futuro imperfecto* del mismo modo; 3º, cuando es irregular en el *futuro imperfecto de indicativo*, también lo es en el *potencial simple*." (*Ibíd.*, p.93)

Esta regla no se da en el manual del periodo anterior. Hay una mayor sistematización en el tratamiento didáctico de los objetos de enseñanza en esta etapa, pero se siguen confundiendo en este manual los cambios ortográficos con las irregularidades (se define la irregularidad como la adición, permutación o supresión de una o más letras²⁹⁰).

El método sigue siendo el mismo: presentación de definiciones para luego ser memorizadas y poder responder al cuestionario que sigue a las explicaciones de cada lección:

"253. ¿Qué verbos pertenecen a la 7ª clase?.- 254. ¿En qué consisten sus irregularidades?.- 255. ¿Qué verbos pertenecen a la 8ª clase?.- 256. ¿En qué consisten sus irregularidades?." (*Ibíd.*, p.99)

En cuanto a las actividades prácticas, se presentan ejercicios de contraste entre las formas regulares e irregulares de los verbos, algunos de dudosa utilidad práctica, como el siguiente: "Subráyense las formas irregulares [de los verbos de las frases que se proponen], e indíquese entre paréntesis la forma regular que les correspondería tener" (p. 93). Además, son frecuentes los ejercicios de

²⁹⁰ Ya Bello (1847) había advertido que "Para calificar a un verbo de regular o irregular no debe atenderse a las letras con que se escribe sino a los sonidos con que se pronuncia. Como conjugamos con el oído, no con la vista, no hay ninguna irregularidad en las variaciones de letras que son necesarias para que no se alteren los sonidos." (§497).

conjugación a partir de una frase, en que se indica la clase a la que pertenecen los verbos que se han de conjugar:

"III. Cuarta clase.- Pónganse en presente de indicativo los verbos que van de bastardilla. Los colegiales (*jugar*) y se divierten durante las horas de recreo. Mediante el estudio y la constancia, (*adquirir*) los alumnos los conocimientos que más tarde pueden serles de mucho provecho. Del que indaga o examina cuidadosamente una cosa, se dice que la (*inquirir*)."
(*Ibid.*, p. 97).

6.5.2.1. Conclusiones parciales. La transposición didáctica entre 1931 y 1938

A partir del análisis realizado sobre el tratamiento de la irregularidad morfológica en este periodo, llegamos a la conclusión de que entre la primera y la segunda etapa que hemos establecido no se pueden considerar diferencias teóricas relevantes en el enfoque dado a la enseñanza de la gramática. Conviven la enseñanza más tradicional, anclada en la memorización de definiciones, junto con un enfoque más pedagógico, en que se aplica el método inductivo y la sistematización en la exposición. Esta selección más racional de los contenidos de enseñanza y el procedimiento inductivo ya habían sido practicados en la etapa anterior por M. de Montoliu. Este periodo se nutre del anterior, del que se recogen las propuestas más pedagógicas, en principio individuales (M. de Montoliu), ahora compartidas, generalizadas.

Un dato importante en este segundo periodo es que se elabora un programa oficial único para la enseñanza de la lengua y literatura en los institutos (plan de 1934). Esto supone un condicionamiento importante en la elaboración de los libros de texto, que han de seguir un orden preestablecido en la exposición de los contenidos, y tratar unos temas ya designados para la enseñanza. En el periodo anterior a 1934, no obstante, estas directrices no existían; incluso, en el año 1926, como hemos comentado, se suprime la asignatura de gramática española en el plan de estudios de segunda enseñanza. Los autores, pues, del segundo periodo que hemos establecido (1931-1938) confeccionan sus gramáticas según unas disposiciones legales que son más laxas en la etapa anterior. Esto, quizás, condicione el hecho de que las novedades sean escasas: se regula, se encauza y se uniforma, de alguna manera, la enseñanza de la gramática. Se parte de modelos

anteriores, que se hacen encajar en los programas oficiales, son manuales "adaptados al plan vigente".

Podemos concluir, pues, que el cambio sustancial que se da en este periodo tiene que ver con el *programa estructural*, con la selección y disposición de los contenidos que respondan a los temas que desde el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se establecen. De este modo, el manual se convierte en un instrumento que materializa las disposiciones oficiales. El objeto libro adquiere una relevancia institucional que hasta entonces había estado reservada al *Compendio* de la Academia.

Por otro lado, al seguir un programa oficial, los contenidos se simplifican y las explicaciones son más generalizables que en el periodo anterior. Se racionaliza la exposición de casos particulares, de excepciones, y se busca sistematizar los fenómenos gramaticales. No interesa tanto la clasificación de tipos de casos como dar cuenta del fenómeno gramatical²⁹¹. En este sentido, la influencia de determinadas descripciones gramaticales de la lengua española es clara en algunos manuales, como hemos comprobado acerca de la influencia del *Manual de gramática española* de R. Seco (1930) en la gramática escolar que elabora el propio Seco con Lacalle, y en el manual de Díaz-Plaja (1941).

Estas son las principales diferencias entre los manuales del primer periodo y los del segundo periodo; en los manuales del primer periodo no se sigue un orden y unos temas establecidos; en cambio, en el segundo periodo los autores de las gramáticas escolares tienen menor margen, deben desarrollar unos temas fijados por la legislación vigente. Se basan en descripciones ya hechas de la gramática española, y las adaptan a través de un método inductivo que fomenta la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje. Un manual representativo de estas orientaciones metodológicas es la *Gramática española* de Lacalle y Seco (1931)²⁹².

²⁹¹ Podría observarse en estos casos una concepción del aprendizaje que parte de lo general a lo particular.

²⁹² En su estudio "La enseñanza de la gramática en la evolución del sistema educativo español" (1996), Francisco y Antonio Romero López establecen una única etapa para el periodo comprendido entre los años 1900 a 1938. Comentan que "Durante este período la sucesiva alternancia liberal-conservadora en el poder, el desprecio de la enseñanza por parte de la dictadura de Primo de Rivera, el advenimiento de la II República y la guerra civil no permiten centrarse en el tema educativo; y cuando esto ocurre, como es el caso de

6.5.3. La heterogeneidad de enfoques en la descripción de la irregularidad (1938-1956)

En el tercer periodo, el de la inmediata posguerra, encontramos manuales que introducen algunas novedades en la descripción gramatical, pero el peso de la tradición todavía condiciona las explicaciones y el enfoque de algunas gramáticas escolares. Los manuales que en este momento consideramos son los siguientes:

- J.M. Blecua (1945), *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General;
 - C. Pleyán (1954), *Verbo. Curso de lengua castellana. Con lecturas. Segundo curso*, Barcelona: Teide;
 - G. Díaz-Plaja (1956), *Lengua y literatura. 2º curso. El lenguaje*, Barcelona: La Espiga;
 - G.M. Bruño (¹⁰1958), *Lecciones de lengua española. Segundo grado ó curso medio*, Madrid: Ed. Bruño.
-
- BLECUA (1945)

El manual de *Lengua española* de Blecua (1945) presenta aportaciones interesantes desde el punto de vista didáctico, no tanto teórico. Continúa con la línea de simplificación de la explicación gramatical que caracteriza la etapa anterior, reduciendo al máximo las reglas para explicar el género y el número de los sustantivos y adjetivos, y sus excepciones. Se sigue relacionando género gramatical y sexo:

"Género es el accidente gramatical que denota el sexo de los seres, sea real o atribuido; será real en las personas o animales, y atribuido, en las cosas u objetos inanimados que por su naturaleza no pueden tener sexo." (*Ibid.*, p.92).

Se distinguen dos tipos de géneros gramaticales: el masculino y el

la loable preocupación de la República por la enseñanza, la brevedad del tiempo no permite obtener los frutos deseados.", en B. Mantecón y F. Zaragoza (1996:335).

femenino. No se consideran ni el género epiceno, común ni ambiguo. Se comenta el caso del género neutro, que "ha quedado reducido en español al artículo *lo*, y a los pronombres *esto*, *eso*, etc. En el sustantivo no se encuentra, como no sea en los adjetivos sustantivados precedidos del artículo neutro: *lo bueno*, *lo malo*, *lo hermoso*, *lo barato*, etc." (p.92). En la formación del femenino no se dan irregularidades (se establecen seis reglas). Se señala que para los nombres de cosas, al no poderse hacer una distinción del género por el sexo, tienen el que el uso les atribuye. Comenta la tendencia (no regla) a considerar masculinos los nombres de cosas acabados en o y femeninos casi todos los terminados en a. En cuanto a los sustantivos de otras terminaciones, se recurre a la concordancia, a una explicación formal, no nocional:

"la regla más eficaz para reconocerlos prácticamente es colocar delante el artículo correspondiente EL o LA, que nos indica el género gramatical. Existen, sin embargo, algunos nombres que pueden llevar cualquiera de los dos artículos: *el mar y la mar*, *el calor y la calor*" (*Ibíd.*, p.94)

Siempre se dan excepciones. Por lo que respecta al número, no se describen irregularidades. Blecua simplifica la explicación de la regla morfológica de formación del plural:

"El plural se caracteriza por la letra S agregada al final de la palabra; pero unas veces se agrega sola, y otras precedida de una E, resultando la sílaba ES." (*Ibíd.*, p.99)

En cuanto a la forma de exposición, se inician las lecciones con un resumen de los principales contenidos gramaticales que se van a desarrollar y, a partir de la observación de ejemplos, se extraen las reglas gramaticales:

"*El género en los nombres de personas y animales.-*

Compárense las terminaciones de los siguientes ejemplos:

MASCULINO	FEMENINO
<i>el hermano</i>	<i>la hermana</i>
<i>el perro</i>	<i>la perra</i>
<i>el presidente</i>	<i>la presidenta</i>

[...]

PARA AMBOS SEXOS

el jilguero
el rinoceronte
la cigüeña
la ardilla

De las observaciones que podemos hacer sobre estas palabras resulta:

1º Muchos nombres que hacen el masculino terminado en O o en E, hacen el femenino en A: *hermano, hermana; perro, perra; ...*" (*Ibíd.*, p.93)

En cuanto a los ejercicios, se incluyen actividades de reconocimiento del género y número en textos y de formación de femeninos y plurales; como no se explica la irregularidad, no hay ejercicios al respecto.

En lo que se refiere a la *irregularidad verbal*, en el manual de Blecua (1945), se opta por presentar las irregularidades más frecuentes, agrupándolas por tiempos (como en Lacalle y Seco, ⁴1935). Así, en las formas de presente se consideran los siguientes tipos de irregularidades: "diptongación de las vocales", "debilitación vocálica", "refuerzo de consonante", "irregularidades menos generalizadas (verbos *ir, caber, saber*)". En el pretérito indefinido destaca "el lugar del acento en la penúltima sílaba, en lugar de en la sílaba final (*vine, dije,...*)". Y en el futuro y el potencial "la pérdida de las vocales *e* o *i* de la penúltima sílaba, o la adición de una *de*". Se señalan, además, las irregularidades en otras formas: "participios irregulares terminados en *-to, -so, -cho*". Para el concepto general de irregularidad se presentan unos ejemplos para considerar y después se expone la teoría. Las reglas se enumeran por su frecuencia en el sistema de la lengua, y luego se ilustran con ejemplos. Antes, al inicio de la lección, se han adelantado los contenidos en forma de resumen. Los ejercicios se centran en poner de manifiesto que los verbos irregulares también presentan formas regulares en su conjugación:

1º Determinar las formas regulares e irregulares de los verbos *ser, haber, tener, caber, poner, poder, huir, hacer*.

2º Señalar los verbos irregulares que se encuentren en el siguiente trozo, aunque la forma en que aparezcan sea regular, poniendo en este caso algunos ejemplos de las formas irregulares:" (*Ibíd.*, pp. 224-225).

- PLEYÁN (1954)

En el *Curso de lengua castellana* de C. Pleyán (1954) se establecen seis reglas para la formación del femenino de los sustantivos de persona. Para los nombres de cosa, a pesar de la consideración de unas reglas, destaca el recurso a la concordancia para establecer el género de los sustantivos:

"La excepciones a estas últimas reglas son muy abundantes. Por ello, el mejor sistema para averiguar el género de un nombre de cosa es añadirle un adjetivo. De acuerdo con el género del adjetivo que admita, se puede deducir el del nombre.

Así, por ejemplo, la palabra *mano*, según su terminación, parece que tendría que ser masculina; sin embargo, si le añadimos un adjetivo, vemos que *mano blanca* nos suena mejor que *mano blanco*. Ello significa que *mano* es femenino *-la mano-*, a pesar de su terminación en *o*." (*op. cit.*, p.31)

Es la primera vez, en nuestra muestra de gramáticas pedagógicas, que se describe el género de los sustantivos por su concordancia con el adjetivo, para evitar la consideración de excepciones²⁹³. Es la explicación gramatical que daba Bello (1847:§54). A. Alonso y P. Henríquez Ureña (1938-39) trasladan a la enseñanza de la gramática el punto de vista de Bello sobre la noción de género en el sustantivo. En la gramática de Alonso y Henríquez destinada a la enseñanza media se explica que "El género es una clasificación puramente gramatical de los sustantivos en dos grupos, masculinos y femeninos, según la terminación del adjetivo acompañante" (§66)²⁹⁴

En los ejercicios del manual de C. Pleyán se aplica esta orientación gramatical: se pide a los estudiantes en los ejercicios que averigüen el género de las palabras que se ofrecen en una lista "por medio de la adición de un adjetivo." (p.32). Este es el único ejercicio centrado en el género de los sustantivos que aparece en este libro de texto. De todos modos, pese a la novedad en la orientación gramatical del género del sustantivo, en el manual de C. Pleyán se sigue considerando que el sustantivo tiene flexión de género. En cuanto al

²⁹³ Antes, como hemos visto, se había determinado el género, desde el punto de vista formal, por su concordancia con el artículo (Montoliu, ⁵1925).

²⁹⁴ A. Alonso y P. Henríquez Ureña (1938, vol. 1, ¹⁸1960:61).

morfema de número, en la gramática escolar de C. Pleyán se dan cuatro reglas para la formación del plural de los nombres, aunque con excepciones.

Por lo que respecta a la *irregularidad verbal*, los verbos irregulares se describen atendiendo a dos criterios: irregularidad en la raíz o en la desinencia (como en Lacalle y Seco, 1935), y tiempos verbales en que se da la irregularidad (grupo de los presentes, del indefinido y del futuro). Los verbos irregulares se clasifican, según esto, en dos grupos: a) "Verbos que tienen la irregularidad en la RAÍZ"; b) "Verbos que tienen la irregularidad en la DESINENCIA". En el primer grupo se distinguen tres reglas, que se relacionan con un tiempo verbal determinado: "diptongación de vocales" (son irregulares en el grupo de los presentes); "adición de una consonante a la raíz" (son irregulares en el grupo de los presentes); "debilitación vocálica" (grupo de los presentes y del indefinido). En el segundo grupo se proporcionan también tres reglas: futuros irregulares (pierden la vocal de la desinencia); pretéritos fuertes (llevan el acento en la raíz); imperativos irregulares (pierden la E final en la 2ª persona del singular). También se consideran los verbos con irregularidades especiales. Se llama la atención sobre un aspecto poco considerado en otros manuales: la coincidencia de varios tipos de irregularidad en un mismo verbo:

" Muchos verbos participan en su conjugación de más de un tipo de irregularidad.

Así, existe un numeroso grupo de verbos irregulares que diptongan en unas formas y en otras debilitan la vocal E y O de la radical

Sentir..... sientio.....sintió.

Algunos las tienen casi todas." (*Ibíd.* p.58)

La forma de exposición es muy teórica, aunque se observa una clara sistematización de los casos, y la interrelación entre los diversos tipos de irregularidades. Por otro lado, el factor frecuencia da sentido a la explicación de ciertas reglas. El modo de exposición es deductivo, se exponen los contenidos para mostrar luego los ejemplos.

En cuanto a las actividades de enseñanza, la única práctica que se propone sobre esta cuestión gramatical consiste en analizar todos los verbos de un texto de lectura, determinar si son regulares o irregulares, "y por qué razón" (p.80).

Se pide, pues, argumentar la irregularidad, dar explicación gramatical del porqué se considera un verbo determinado irregular o no; se trata de aplicar la teoría a la práctica, no de una mera memorización de contenidos; para aplicar las nociones de gramática se han de entender. Constituye esta una forma distinta de concebir la enseñanza de este capítulo gramatical: dar cuenta del porqué de la irregularidad o regularidad de una determinada forma gramatical. Destaquemos también en este manual el trabajo sobre textos.

- DÍAZ-PLAJA (1956)

El manual de G. Díaz-Plaja (1956) presenta las nociones que aquí abordamos desde un punto de vista tradicional, muy dependiente de la herencia latina. Así, se consideran accidentes del sustantivo el género, el número y el caso. En cuanto al género, se relaciona con el sexo de los sustantivos:

"Decimos, pues, que pertenecen al *género masculino* todos los nombres que designan a un varón o animal macho; y se agrupan en el *género femenino* las palabras que indican una mujer o un animal hembra." [...]

Las palabras que designan cosas inanimadas o abstractas no tienen, en realidad, género, puesto que no puede decirse que dichas cosas sean masculinas o femeninas. Pero en la práctica se suele asignar a estos sustantivos un *género convencional*." (*op. cit.* pp. 116-117).

Se dan reglas para la formación del femenino en los sustantivos, y para reconocer el género de los nombres de cosas (por su terminación y por el significado), aunque se señala que hay numerosas excepciones (que no se detallan). Se distinguen los tradicionales géneros epiceno, común y ambiguo como casos especiales que deben estudiarse. Y finalmente se dan "Algunas reglas sobre el género de las cosas":

c) POR EL ARTÍCULO: Puede decirse, finalmente, como regla general, que son masculinos los objetos que llevan los artículos *el, los, un, unos*; y femeninos los que llevan los artículos *la, las, una, unas*." (*Ibíd.*, p.118).

Las actividades de enseñanza se centran en ejercicios de reconocimiento del género y número de los sustantivos de un texto dado: "*Subrayar con una línea*

los nombres masculinos y con dos los femeninos. Cerrar entre paréntesis las palabras que están en plural" (p.126). También se propone formar el femenino y el plural de los sustantivos presentados en una lista.

Como reminiscencia del latín, observamos en la gramática de Díaz-Plaja la consideración del caso como un accidente gramatical del sustantivo²⁹⁵:

"El caso.- El castellano ha heredado del latín la declinación de los sustantivos. Por medio de la declinación un nombre puede presentar varios *casos*, que designan la función que desempeña en la frase. Así cuando es el sujeto de una oración está en NOMINATIVO (*el NIÑO corre*); cuando es el complemento de posesión del sujeto, va en GENITIVO con la preposición DE (*el amo DE LA CASA salió*), cuando recoge directa o indirectamente la acción del verbo está respectivamente en ACUSATIVO, con *a* (*comí manzanas*), o en DATIVO con *a* o *para* (*lo hice PARA mi alimento*), y, finalmente, cuando expresa una relación circunstancial está en ABLATIVO (con las preposiciones *con, de, en, sin, sobre, tras*).

Declinación.- La serie de los casos se denomina declinación. Un ejemplo:

NOMINATIVO: *la casa*.

GENITIVO: *de la casa*.

DATIVO: *a* o *para la casa*.

ACUSATIVO: *a la casa* o *la casa*.

ABLATIVO: *por, con, de, en, por, si, tras la casa*." (*Ibíd.*, p. 124)

Blecu (1945) también contempla la noción de caso en su gramática, pero matiza su aplicación para la descripción de la lengua castellana:

"La variedad de oficios que una palabra puede desempeñar en la oración constituye el accidente gramatical que se llama *caso*. En español no se puede hablar propiamente de declinación, ya que una palabra no varía nada por pasar de sujeto a complemento. Varían las preposiciones, lo que no ocurre en determinadas lenguas: *nominativo* -caso del sujeto-; *genitivo*, indica el complemento del nombre; el *dativo* sirve para indicar los complementos indirectos, mientras que el *acusativo* y el *ablatoivo* indican los complementos directos y circunstanciales, respectivamente. El *vocativo* sirve para exclamar, rogar, implorar, etc. [...]

Ahora bien, si comparamos nuestra declinación con la latina, observaremos que la nuestra no constituye propiamente un accidente gramatical, mientras que en la latina cambia por completo la forma de la palabra al pasar de un caso a otro [...]

Este tipo de declinación se llama *declinación propia*, frente a la que se construye sin variar la palabra, con la simple anteposición de preposiciones, como en la española, que se llama *declinación impropia*.

Por esto en nuestra declinación tienen tanta importancia las preposiciones, ya que sin ellas, no sabríamos expresar el lazo de unión de una palabra con el resto de la oración" (*Ibíd.* pp.107-108)

²⁹⁵ En los manuales de G. Díaz-Plaja de periodos anteriores no se realiza esta descripción de los casos del sustantivo. En los años 50 Díaz-Plaja ya es miembro correspondiente de la Real Academia Española; está más cercano a los planteamientos que se exponen en la gramática académica. La consideración de los casos en la *Gramática española* de la R.A.E. se mantiene hasta el *Esbozo* de 1973.

Estas precisiones no se tienen en cuenta una década después en el manual de Díaz-Plaja (1956). Señala a este respecto Gili Gaya (1947, ¹⁵1993:206, §154):

"[...] creemos necesario desentendernos de la nomenclatura latina y enumerar simplemente las funciones que corresponden al sustantivo en español, sin preocuparnos de su ajuste con los casos de la lengua madre, ni sutilizar acerca de si una expresión castellana debe interpretarse como correspondiente a uno u otro caso latino. En la enseñanza elemental conviene desterrar por completo la declinación (excepto la muy reducida de los pronombres personales)".

En cuanto al tratamiento que Díaz-Plaja hace en su manual de la *irregularidad verbal*, señalemos que su referente teórico es la doctrina gramatical de la Real Academia Española. Miembro correspondiente de la institución, G. Díaz-Plaja acude a la gramática académica para considerar las cuestiones de irregularidad verbal: "La Gramática de la Real Academia Española los agrupa en doce clases; pero nosotros para simplificar los estudiaremos en los siguientes grupos" (p.208) A partir de aquí establece una clasificación de cinco grupos, tomando como referencia las clases de irregularidad que establece la Academia:

Verbos irregulares del primer grupo (1ª y 2ª clase de la Real Academia Española).- Verbos que forman un diptongo con la vocal de la radical sobre la cual recae el acento [...]

Verbos irregulares del segundo grupo (3ª y 4ª clase de la Real Academia Española).- Los verbos acabados en *acer*, *ocer*, *ucir*, suelen añadir un sonido *k* al sonido *z* que va al final de la radical. [...]

Verbos irregulares del tercer grupo (5ª clase de la Real Academia Española).- Los terminados en *añer*, *añir*, *iñir* y *uñir*, y en *eller* y *ullir* tienen su irregularidad en suprimir la *i* de algunas de las desinencias propias de la segunda y tercera conjugación. [...]

Verbos irregulares del cuarto grupo (6ª, 7ª y 8ª clase de la Real Academia Española).- Verbos que en determinadas formas debilitan la *e* de la radical en *i*, o bien la *o* en *u*

Verbos irregulares del quinto grupo (clase 12ª de la R.A.E.).- *Valer* y *salir* y sus compuestos, después de la *l* radical, toman una *g* en algunas personas; en otras contraen las formas insertando una *d*." (*Ibid.*, p.214)

Se considera además otro grupo de verbos de irregularidad especial, al que se le dedica dos lecciones. Es una exposición muy académica aquella por la que opta en este manual el catedrático catalán, muy dependiente de la normativa. A pesar del intento de simplificación, la exposición no llega a ser muy sistemática. No se comenta tampoco la frecuencia del tipo de irregularidades, ni los tiempos implicados en cada tipo de irregularidad. Por otro lado, dos lecciones dedicadas

a irregularidades especiales debilita el valor de las clases de irregularidad expuestas en una lección.

Las actividades que se proponen son de dos tipos. Unas se centran en conjugar los verbos de una lista dada, de los que se informa en el enunciado del tipo de irregularidad que presentan. Otras consisten en completar unas oraciones, empleando en el tiempo que se indica el verbo que en cada caso se expresa.

- BRUÑO (¹⁰1958)

Por último, en el manual de Bruño (¹⁰1958) se reproducen literalmente las *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio* que hemos analizado en el periodo anterior, en la edición de 1935. No ha habido ningún cambio de enfoque, ni teórico ni didáctico; por ello, lo que líneas más arriba comentábamos sobre la irregularidad nominal y verbal es válido para el manual que en este periodo presenta la editorial Bruño. Es este un ejemplo de la resistencia a los cambios en la enseñanza gramatical, incluso el manual no sigue el cuestionario oficial establecido por el plan de estudios vigente en el año en que aparece esta 10^a edición. Es un manual no adaptado a las disposiciones legales, ni a los nuevos enfoques teóricos y didácticos.

6.5.3.1. Conclusiones parciales. La *transposición didáctica* entre 1938 y 1956

Como conclusión a este análisis, observamos una gran heterogeneidad de descripciones gramaticales en este periodo, un periodo en el que se inicia una reforma de los planes de estudio para renovar la enseñanza. Esta renovación en esta etapa de la inmediata posguerra no cuaja todavía. Podríamos considerar el manual de C. Pleyán como el más innovador en cuanto a la explicación gramatical: intenta sistematizar y establecer relaciones racionales entre los casos que se explican. Por otro lado, incorpora descripciones gramaticales que ya se habían aplicado en otros manuales (cfr. A. Alonso y P. Henríquez Ureña, 1938-39), pero que en España no se trasladan a la enseñanza de la gramática de la lengua española hasta la década de 1950, y no de forma generalizada.

De todos modos, junto a propuestas más renovadoras, como la de C.

Pleyán en cuanto al enfoque teórico o la de J.M. Blecua en cuanto a la forma de exposición, observamos en este periodo el recurso todavía a categorías latinas para explicar aspectos de la gramática española. La presencia de la doctrina académica es también significativa.

6.5.4. La descripción gramatical de la irregularidad (1957-1969)

En el cuarto periodo el tratamiento de la irregularidad nominal y verbal es desigual en los manuales. Recordamos que las gramáticas pedagógicas que consideramos en esta etapa son las siguientes:

- G. Díaz-Plaja (1958), *El lenguaje. Segundo curso*, Barcelona: La Espiga, 17^a ed.;
- J. Alcina Franch (1958), *Lengua española. Curso 2º*, Barcelona: Librería Elite;
- E. Correa y F. Lázaro (1958), *Lengua española. Segundo curso*, Salamanca: Anaya;
- C. Pleyán (1958), *Verbo. Curso de gramática castellana. Segundo curso. Plan 1957*, Barcelona: Teide;
- A. Lacalle (1963), *Lengua española. Segundo año*, Barcelona: Clarasó;
- J.M. Blecua y L.A. Blecua (1968), *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General;
- E. Correa y F. Lázaro (1968), *Lengua española. Segundo curso*, Salamanca, Barcelona, Valencia: Anaya;
- C. Pleyán (1968), *Verbo. Lengua española. 2º*, Barcelona: Teide.

En unos casos se siguen los planteamientos tradicionales para la descripción gramatical del género y el número en el sustantivo; en otros casos el planteamiento es más novedoso (sobre todo en los manuales de Lázaro Carreter). En cuanto a la irregularidad verbal, se generaliza la exposición que ya se había presentado en el periodo anterior (C. Pleyán, 1954) de abordar los tipos de irregularidades a partir de la "raíz" y las "desinencias". Veamos cada una de estas

cuestiones en los manuales de la muestra que corresponden a este periodo, y así podremos valorar las novedades teóricas y los avances en la didáctica.

6.5.4.1. La adaptación a un nuevo plan de estudios. La pervivencia del enfoque nocional

El manual de G. Díaz-Plaja (1958) es un libro representativo del enfoque que se adopta en este periodo para la enseñanza de la gramática a partir del plan de estudios de 1957. Se acercan las explicaciones a los alumnos y se da una orientación más pedagógica a la exposición gramatical, resultado de las nuevas orientaciones didácticas. Estos cambios se observan incluso en aspectos externos del manual. Así, la gramática pedagógica de Díaz-Plaja no se distribuye en lecciones, sino en unidades didácticas, que, como hemos comentado en el apartado 5.3.4, son clases de mayor duración (75 minutos: 45 de clase y 30 de estudio) que tienen como objetivo suprimir el trabajo escolar fuera del centro docente y establecer una colaboración más estrecha entre el profesor y los alumnos dentro de la clase. Esta finalidad se observa en algunos cambios de detalle en los manuales, pero que muestran una manera distinta de presentar los contenidos a los estudiantes. De los manuales que hemos seleccionado para este periodo, el de Díaz-Plaja es el único que estructura su libro con la marca explícita de unidad didáctica. En unos manuales se sigue con la unidad "lección" (Lacalle, 1958), en otros se adopta la denominación de "capítulo" para designar a una unidad menor que la lección (una misma lección se puede desarrollar a lo largo de varios capítulos: cfr. Alcina, 1958; Pleyán, 1968). Otros manuales, simplemente, no utilizan ninguna denominación para etiquetar la parcelación de los contenidos (señalan con un número las unidades, cfr. Pleyán, 1958).

En este periodo, en muchos manuales, se siguen las directrices metodológicas que establece el nuevo plan de estudios, se adopta un formato y un estilo expositivo más cercano a los estudiantes, pero se perciben pocos cambios teóricos. En este periodo prima la preocupación por la didáctica más que la adopción de nuevas teorías lingüísticas, salvo excepciones, como veremos. El manual de G. Díaz-Plaja presenta grandes cambios de presentación y estilo con

respecto al manual de 1956 del mismo autor, comentado en el apartado anterior. Así, por ejemplo, el enfoque es más sintáctico; las actividades se dirigen explícitamente a los alumnos ("Escribid", frente a la impersonalidad de las actividades del manual del periodo anterior). Por otro lado, se recogen las circunstancias del estudiante ("Anotar en el cuaderno los significados de..."), cambios que acercan el manual a su destinatario.

Por lo que respecta a la exposición gramatical, todavía se aprecia en estas fechas la influencia del modelo latino para la descripción de la morfología de la lengua castellana:

"Recordemos que los nombres se usan en distintos casos, es decir, SE DECLINAN por medio de preposiciones.

EJEMPLO

Nominativo: la rosa

Acusativo: A la rosa

Genitivo: DE la rosa

Vocativo: ¡Oh, la rosa!

Dativo: A o PARA la rosa

Ablativo: CON, DE, EN, SIN, SOBRE, TRAS la rosa

Complemento en genitivo.- Denominamos complemento en genitivo el que expresa propiedad o pertenencia y lleva preposición *de*
[...]

Complemento dativo..." (*op. cit.*, p.24)

En este manual de Díaz-Plaja los morfemas de género y número en los sustantivos se presentan en un cuadro de forma muy gráfica como recordatorio del curso anterior. En una página se sintetizan todas las peculiaridades del género en los sustantivos concretos (seres o cosas):

"Los seres (animados) tienen el género que indica su sexo (masculino-femenino); las cosas (inanimadas) tienen el género que la costumbre les ha dado (masculino-femenino). Algunos animales tienen un solo género para los dos sexos (género epiceno); algunas cosas pueden decirse con los dos géneros (género ambiguo); otros nombres se usan con los dos géneros (género común)." (*Ibid.*, p.53)

No hay, pues, cambios en la teoría que se expone. Se dedican dos unidades didácticas al tratamiento de la irregularidad verbal. A diferencia del manual de Díaz-Plaja de 1956, en este libro de texto se identifican los fenómenos gramaticales, se sistematizan los casos de irregularidad. En este sentido,

observamos un cambio en la explicación gramatical de la irregularidad. De todos modos, la doctrina gramatical es la misma que la que observábamos en el manual de 1956 del catedrático catalán. Por otro lado, el recurso gráfico para exponer los contenidos ya presentados en años anteriores resulta didácticamente muy eficaz como forma de refrescar conceptos ya estudiados.

La asociación del género al sexo se repite en varios manuales. Así, en el manual de *Lengua española. Segundo año* del catedrático Lacalle (1963) se explica que el género "Indica si el vocablo se refiere a macho o a hembra." (p. 30) y se establece la siguiente distinción:

"Son masculinos los nombres propios y comunes de varones y animales machos - *Luis, gato*- y los que designan profesión, empleo, oficio propio de hombres -*zapatero, piloto*-.

Son femeninos los nombres propios y comunes de mujeres y animales hembras -*Elvira, perra* y los que designan profesiones y oficios de mujeres -*maestra, cocinera*.

Los nombres de cosas, que no tienen sexos, debieran pertenecer al género neutro (que significa ni uno ni otro), pero por razones de forma, costumbre, etc., unos se han agregado al género masculino -*libro, árbol, carbón*- y otros al femenino -*mesa, sierra, cartera*-" (*op. cit.*, p.31)

Lacalle no comenta irregularidades en el ámbito nominal; se tratan casos especiales o formas cultas, pero no excepciones. En cambio, en el manual de J.M. y L. A. Blecua *Lengua española. Segundo curso* (1968) sí que se contemplan irregularidades en la flexión nominal.

6.5.4.2. Cambio de paradigma teórico

La explicación gramatical que J.M. y L.A. Blecua (1968) ofrecen del género en su manual combina la concepción tradicional con el enfoque funcional de la teoría estructuralista de los rangos gramaticales de Jespersen. Es esta una *transposición didáctica* novedosa en la enseñanza de la gramática, sobre la que incidiremos en el apartado relativo al tratamiento de la dependencia. J.M. y L.A. Blecua no aplican los términos de "accidentes gramaticales" sino los de "variaciones formales de los sustantivos", un distanciamiento con respecto a la terminología tradicional significativo en esta época: "Los sustantivos sufren las variaciones formales del género y número, variaciones formales que afectan al

significado de la palabra" (p.43). En este marco teórico, el género se describe de la siguiente manera:

"El género de los sustantivos es la clasificación gramatical que indica el sexo de los seres *animados*: *gato/gata; hombre/mujer*; mientras que en los seres *inanimados* dependerá de las relaciones de dependencia, de concordancia, con los términos secundarios:

<i>la casa</i>	<i>este armario</i>	<i>el árbol frondoso</i>
2° 1°	2° 1°	2° 1° 2° (op. cit., p.43)

Se contempla, pues, la concordancia como método para establecer el género de los sustantivos. Los cambios formales del sustantivo por razón del género se detallan en cuatro reglas:

- a) La variación genérica más frecuente es *-o/-a* (*gat-o/gat-a*)
- b) Adición de *-a* al masculino: *-/a* (*doctor/doctor-a*)
- c) Variación en el sufijo *-tor, -dor/-triz*: *lactor/actriz*)
- d) Palabras absolutamente diferentes: *-/+* (*toro/vaca*)

7.7.4. Hay algunas *excepciones* a la regla general a). Encontramos una serie de sustantivos en *-o* de concordancia femenina: la *mano*; igual que un conjunto de sustantivos en *-a* de concordancia masculina: el *mapa*. Otras veces la variación genérica se refiere a palabras absolutamente diferentes: *naranja/naranja, madero/madera, cuchillo/cuchilla*." (*Ibíd.*)

También se consideran en este manual las excepciones a las reglas generales que explican la formación de plurales. Se detallan cuestiones que en el periodo anterior habían desaparecido de la explicación gramatical.

En esta época la mayoría de las gramáticas escolares se alejan de la explicaciones nocionales para describir la flexión nominal. Destaquemos las exposiciones de Alcina Franch (1958), Correa y Lázaro (1958, 1968) y C. Pleyán (1958, 1968). Alcina (1958:37) explica lo siguiente:

"El género es un accidente gramatical que sirve en un reducido grupo de nombres para señalar si se trata de un hombre o animal macho o de una mujer o animal hembra, y en todos los nombres para marcar la concordancia que les conviene, es decir, que deben ir calificados por un adjetivo con la terminación *-o* o con la terminación *-a*."

Correa y Lázaro en su manual de *Lengua española. Primer curso* (1958) realizan una puntualización significativa en cuanto al género de los nombres de personas y animales:

"No existen los géneros epiceno y común, que algunos gramáticos definen. Sólo hay dos géneros: masculino y femenino. Y hay *nombres epicenos* y *nombres comunes en cuanto al género*." (*op. cit.*, p. 52)

De esta forma, siguen estos autores como criterio único para especificar el género de los sustantivos su concordancia con el artículo o adjetivo que les acompañe (masculino o femenino). En cuanto al género de los nombres de cosa, se niega su carácter "natural":

"Las cosas no tienen género natural porque no tienen sexo. Pero sus nombres tienen género gramatical.

El género de los nombres de cosa es su capacidad para combinarse con adjetivos terminados en *-o* (*género masculino*) o terminados en *-a* (*género femenino*) [...]

No es cierto, como en alguna gramática se lee, que a los nombres de cosa se les *atribuya* género alguno." (*Ibid.*, p.53)

Apreciamos un enfoque conscientemente distinto de presentar los morfemas del sustantivo, siguiendo criterios estrictamente formales y sincrónicos. No se consideran en el manual de Correa y Lázaro irregularidades en la formación del femenino; sí se señalan excepciones a las reglas de formación del plural. En el manual de segundo curso que estos mismos autores editan en 1968 el planteamiento del género que hemos comentado se reafirma para cualquier tipo de sustantivos, también los de persona:

"Por el género, los nombres pueden ser **masculinos** (si se combinan con un adjetivo terminado en *-o*: *reloj redondo*) y **femeninos** (si se combinan con un adjetivo terminado en *-a*: *plaza redonda*).

Hay nombres de personas y animales que ofrecen anomalías en cuanto al género. Así, los hay que tienen una sola forma (*patriota*, *mártir*); si se refieren al masculino, llevan concordancias masculinas (*el heroico patriota*), y femeninas si se refieren al femenino (*la heroica patriota*). Estos nombres son **comunes en cuanto al género**.

Pero hay otros que con una sola forma, y con concordancias fijas, pueden designar al macho y a la hembra (*una persona magnífica*, *la pantera negra*), y a veces, simultáneamente al macho y a la hembra (*los reyes de Bélgica*, *un matrimonio americano*). Se llaman nombres **epicenos**.

Y hay nombres de cosas que son masculinos o femeninos, a voluntad del hablante: *el mar inmenso*-*la mar inmensa*, *azúcar*, *calor*, etc. Se llaman nombres **ambiguos** en cuanto al género" (*Ibid.*, p.51)

Se establecen, pues, irregularidades a partir de la concordancia con los

elementos adjuntos al nombre. No se consideran más de dos géneros, sino que lo que es especial ("anómalo", "irregular") es el comportamiento del sustantivo en la concordancia con los adjetivos y artículos, por lo que la denominación de "común", "epiceno" o "ambiguo" se aplica al comportamiento en la concordancia del sustantivo, no al género gramatical. Los ejercicios insisten en aclarar esta cuestión:

"Di de cada uno de los siguientes nombres si es normal en cuanto al género o, si, por el contrario, hay que clasificarlo como epiceno, común o ambiguo: *astronauta; mis tíos, Paco y Rosa; animal, perro, cantante, artista, comadreja, conejo*" (Ibíd., p.53)

Por último, en los manuales de C. Pleyán también se plasma el mismo criterio morfológico en la descripción de las formas del género en el ámbito nominal, sin hacer ninguna alusión al sexo:

"Con el género indican los nombres si son MASCULINOS o FEMENINOS.
El género se reconoce por el artículo que acompaña al nombre.
Son masculinos los que llevan el artículo EL: *el hombre, el perro, el libro*.
Son femeninos los que llevan el artículo LA: *la mujer, la perra, la mesa*.
Generalmente, el femenino se forma poniendo la terminación -a: *gato, gata; pastor, pastora*;
pero algunos nombres lo forman de un modo especial:
o bien con una palabra distinta:
padre, madre; caballo, yegua; toro, vaca;
o con una terminación especial:
gallo, gallina; duque, duquesa; poeta, poetisa; emperador, emperatriz
El género neutro lleva el artículo LO. Es propio de los nombres abstractos derivados de un adjetivo: *lo justo, lo bueno*.
Recuérdese que existen además en español unos usos particulares:
El género epiceno, para ciertos animales: *el ruiseñor* (macho y hembra).
El género común, para las personas: *el y la estudiante*
El género ambiguo, para algunas cosas: *el mar y la mar*" (Pleyán, 1958:7)

En su manual de 1968, C. Pleyán adopta ya para la enseñanza la noción de "morfema" para hablar del número y del género en el sustantivo. Por su forma define el sustantivo como la palabra constituida por un *lexema* y los siguientes *morfemas*: género, número y artículo. Es la primera vez, en el recorrido por la historia de la enseñanza gramatical del siglo XX, que encontramos en una gramática escolar el uso de la noción de "morfema". Hay un gran cambio teórico en este manual, que se aprecia también, por ejemplo, en la descripción del

régimen preposicional, en la que no se hace ninguna mención a la declinación latina, sino que se explica a partir de las nociones de término regente y término regido. Se aplican de forma coherente (*transposición didáctica*) en este manual los postulados de la gramática estructural. A finales de los años 60 se observa un gran cambio en la doctrina gramatical expuesta en los manuales, como tendremos ocasión de comprobar con mayor claridad al analizar la noción de dependencia.

Hasta aquí hemos comentado las novedades relativas al tratamiento de los morfemas nominales, y su irregularidad en este periodo. Pasemos ahora a observar el tratamiento de la irregularidad verbal en los diferentes autores.

- PLEYÁN (1968)

En cuanto a la *irregularidad verbal*, en el último manual comentado de Pleyán (1968) también se aplica la noción de "morfema" junto a la de "lexema", frente a "desinencia" y "radical" de periodos anteriores:

"Verbo irregular es el que en algunas formas de su conjugación cambia algo su lexema o toma morfemas especiales." (*op. cit.*, p.112)

Se explica la relación de las irregularidades en los tiempos del verbo y se incluye en un apéndice una lista de los principales verbos irregulares, con la conjugación de las formas que presentan alguna irregularidad. No se detallan en la lección. Las actividades también tienen que ver con el manejo de los conceptos de "lexema" y "morfema":

"- Separa el lexema y los morfemas en los verbos siguientes: *Charlaba, sonreía, caminaré, estaré, sospechando,...*

- Averigua si los siguientes verbos son regulares o irregulares, y si lo son si es por su lexema o por sus morfemas.

Convirtiera, cazo, invirtieron, hagamos,...

[...]

- Analiza cincuenta formas verbales sacadas de las lecturas" (*Ibid.*, p.115)

La atención a los textos distingue a este manual de C. Pleyán. En su manual anterior, de 1958, la irregularidad verbal se estudia como en el manual de 1954: se establecen dos criterios para agrupar los verbos irregulares, los

tiempos en que se dan las irregularidades y el lugar de la irregularidad (en la raíz o en la desinencia). A partir de estos criterios se distinguen cuatro tipos de irregularidad. En función de esta tipología, los ejercicios que se proponen en el manual de C. Pleyán (1958:52) son del siguiente tipo:

"Averiguar si los siguientes verbos son regulares o irregulares, y si lo son, decir si es por su raíz o por su desinencia:

Convirtieron, cazo, invirtieron, hagamos, vendréis, vinieron, vienen...

Decir si es regular o irregular el verbo *venir*. Repásese toda su conjugación y adviértanse todas las irregularidades que se presenten. [...]

Substituir los infinitivos con la forma verbal correspondiente: [...]

Analizar cincuenta formas verbales sacadas de las lecturas."

En 1968 C. Pleyán incluye la misma clase de ejercicios en el manual que elabora para el plan de estudios de 1967; lo que cambia en este caso, como hemos visto, es la sustitución de los términos "raíz" y "desinencia" por "lexema" y "morfema" respectivamente.

La forma de exposición que sigue la catedrática catalana es deductiva: de la teoría a los ejemplos, y se insiste en el procedimiento de reconocimiento e identificación de la irregularidad de una forma verbal.

- CORREA Y LÁZARO (1958), (1968)

En Correa y Lázaro (1958) se enfatiza la distinción entre los cambios ortográficos en la conjugación y los cambios fonéticos en la raíz o desinencia con respecto a la conjugación regular. Se establecen también tres grupos de irregularidades, según los tiempos verbales a los que afecte la irregularidad. En función de esta clasificación, se proponen ejercicios de distinción entre verbos regulares e irregulares y de identificación del grupo de irregularidad a la que pertenecen los verbos implicados. En su gramática escolar de 1968, estos mismos autores distinguen también los tres grupos de tiempos irregulares para explicar la irregularidad en los verbos, y se incluye en un apéndice, al final del libro, la conjugación de los verbos irregulares más frecuentes. No es un contenido específico de segundo curso, sino que se han de dominar estas irregularidades en el uso. El plan de estudios de 1957 fomenta un enfoque pragmático en el

aprendizaje de la gramática.

- ALCINA (1958)

En el libro de texto de Alcina (1958), la exposición teórica sobre la irregularidad verbal se organiza del mismo modo que en los manuales de C. Pleyán, según dos criterios: los tiempos en que se dan las irregularidades, y si la modificación con respecto al modelo afecta a la raíz o a la desinencia verbal. A partir de estos criterios se establece la siguiente tipología, la misma que en la mayoría de los manuales de la época. Alcina distingue entre las irregularidades en la raíz verbal los siguientes tipos: cambios en la vocal radical (grupo de los presentes y los pretéritos); adición de consonante o cambios consonánticos. Las irregularidades en la desinencia se dan en los grupos de tiempos de pretérito y de formación romance. Se establecen dos tipos de irregularidad en este grupo: los "pretéritos fuertes" y "pérdida de la vocal desinencial en los tiempos de formación romance", lo cual supone la sustitución de esta vocal por una *-d-* epentética o síncope de la consonante contigua al desaparecer la vocal desinencial. Se apoya Alcina en la explicación diacrónica que se describe en las gramáticas de algunos autores españoles (cfr. R. Seco, 1930; R.A.E., 1973).

Considera también Alcina el factor frecuencia. Así, distingue un grupo más de verbos muy usados que tienen irregularidades especiales, no comprendidas en los grupos anteriormente establecidos (*ir, ser, estar, haber, dar y ver*). Además, incluye el grupo de los participios irregulares. Como actividad se pide la "práctica y ejercicios de reconocimiento y conjugación de los principales verbos irregulares." (p.114). Es este contenido un objeto expuesto de forma muy teórica, a pesar de su incidencia en el uso de la lengua.

- LACALLE (1963)

El libro *Lengua española. Segundo año* de Lacalle (1963) sigue la misma tipología que la mayoría de los manuales de esta etapa: se agrupan las irregularidades por tiempos (de los presentes, de los pretéritos, del futuro) y según afecten a la raíz o a la desinencia verbal. En la raíz se señalan las

siguientes irregularidades: "diptongación", "debilitación vocálica (que también afecta al grupo de los pretéritos)" y "aumento de consonantes (*z, g, y, d*) (que se observa igualmente en el grupo de los futuros)". En las irregularidades en la desinencia, que afectan al grupo de los pretéritos, se establecen los siguientes tipos: "toman las desinencias *e, o*, inacentuadas, en vez de las regulares *i, ió*, agudas"; "suprimen la *i* de la desinencia"; o "pierden la *e* del imperativo" (aunque esta no es una forma de pretérito). Didácticamente, este manual aclara estos tipos con unos esquemas en donde se recogen las irregularidades más frecuentes de las estudiadas (p.101). Interesa racionalizar el estudio de las formas, y llamar la atención sobre las más usadas, por lo que es necesario aprenderlas. Como ejercicios, se propone una actividad también dirigida a la argumentación: "Explicar las irregularidades de las siguientes formas verbales" (p.105). No interesa tanto distinguir verbos irregulares como comprender en qué radica su irregularidad.

- J.M. Y L.A. BLECUA (1968)

En el manual de J.M. y L.A. Blecua (1968) se observa un cambio en la forma de exposición. Se parte de los ejemplos para llegar a la teoría, de la observación de los hechos a la extracción de la regla:

"12.1. Los verbos irregulares.- Si comparamos los siguientes tiempos, notaremos enseguida cómo en algunos casos se produce una alteración de forma:

Yo amo	Yo cuento (de <i>contar</i>)
Ellos amaron	Ellos contaron
Yo temo	Yo tengo (de <i>tener</i>)
Yo temeré	Yo haré (de <i>hacer</i>)

Obsérvese que los de la primera columna (*amar, temer*) al pasar de un tiempo a otro o bien de una persona a otra no varían en su raíz, mientras que los otros varían. De *contar*, el presente de indicativo debía ser *conto, contas*, pero la *o* diptonga allí, lo mismo que en los sustantivos *ponte, morte* = *punte y muerte*.

12.1.2. Se llaman verbos *irregulares* aquellos que sufren alguna modificación en su raíz." (op. cit., p.78-79)

A partir de estas consideraciones, se explican las irregularidades más frecuentes en los verbos (interesa la productividad de las reglas que se exponen), que se agrupan según los tiempos en que se producen; no se considera el criterio

de irregularidad en la raíz o en la desinencia (de hecho en la definición citada se comenta que los verbos irregulares son los que modifican de alguna manera su raíz). Las irregularidades en el presente son de dos tipos: alteración de las vocales (diptongación o "debilitación" vocálica; la "debilitación" se extiende también a otros tiempos) o refuerzo de las consonantes de la forma verbal ("adición de una z, una y o una g"). Hay, además, algunos verbos que tienen en el presente otras irregularidades menos generalizadas: *ir*, *caber*, *saber*, etc.

Los autores explican que las irregularidades en el pretérito indefinido tienen que ver con el hecho de que el acento en este tiempo recae sobre la penúltima sílaba, modificando además su terminación. Por último, en el futuro y condicional comentan que se produce, en los verbos irregulares, "una contracción en las formas de estos tiempos, perdiendo las vocales *e* o *i* de la penúltima sílaba o intercalando una *d* en el lugar correspondiente a la vocal desaparecida". Detallan además las irregularidades de otras formas, como las de los participios irregulares o del pretérito indefinido de los verbos *ser* e *ir*. El trabajo sobre la irregularidad se realiza sobre textos: "Subrayad los verbos irregulares que aparecen en el siguiente diálogo de Valle-Inclán: [...]" (p.81). Además, se proponen ejercicios de distinción entre formas regulares e irregulares de determinados verbos.

- DÍAZ-PLAJA (1958)

Por último, en el manual de Díaz-Plaja de 1958 se observa una simplificación en la exposición teórica de los verbos irregulares con respecto al manual del mismo autor de 1956. Se tiene en cuenta, como en aquel caso, la clasificación de la Real Academia Española²⁹⁶, pero no intenta agrupar los tipos de la Academia en los grupos que establece. Distingue cuatro grupos de verbos irregulares: "verbos que diptongan la raíz", "verbos que debilitan la vocal de la raíz", "verbos que desarrollan sonidos" y "verbos terminados en *añer*, *añir*, *eller* y *ullir*". Pese a ser un tipo de clasificación que se aleja de la predominante en esta

²⁹⁶ "La Gramática de la Real Academia Española los agrupa en doce clases; pero nosotros para simplificar los estudiaremos en los siguientes grupos:..." (*op. cit.*, p.137).

época, se observa en ella un cambio de enfoque con respecto al periodo anterior, ya que no interesa la clasificación en sí, sino los fenómenos gramaticales implicados en ella. En este manual el tipo de exposición de este *contenido de enseñanza* es teórico, de la regla a los ejemplos. En los ejercicios se practica la conjugación en unos tiempos determinados de los verbos irregulares dados en unas frases.

6.5.4.3. Conclusiones parciales. La transposición didáctica entre 1957 y 1969.

Como conclusión de lo que venimos analizando en este apartado 6.5.4, podemos comentar que en esta etapa la metodología con respecto al tratamiento de la noción de irregularidad viene condicionada por las directrices oficiales. En todos los manuales se combinan en la misma lección ejercicios de distinto signo: actividades de aplicación de los contenidos gramaticales expuestos, ejercicios de vocabulario (campos semánticos y modismos), recitación y redacción; además se incluye un dictado ortográfico.

En cuanto a la doctrina gramatical, se observa ya un abandono de los criterios nocionales, basados en el "recurso a la realidad", y la adopción de criterios formales, más gramaticales. Se transponen a la enseñanza nociones científicas procedentes del paradigma estructuralista: los conceptos de lexema y morfema, por ejemplo. Por otro lado, se evita la enumeración exhaustiva de tipos de fenómenos gramaticales, ya interesan los usos frecuentes, que son los que hay que conocer en esta etapa, dejando para cursos superiores casos más específicos. La sistematización de los aspectos tratados en la exposición didáctica es un factor común a todos los manuales.

Las adaptaciones de nociones teóricas que se realizan en los libros de texto de C. Pleyán (el concepto de "morfema") y en Correa y Lázaro (la concepción gramatical del género) hacen que destaquemos estos libros de texto como difusores de los nuevos enfoques científicos. Las novedades didácticas en este periodo vienen impuestas por el Ministerio de Educación y Ciencia, las novedades teóricas, por el paradigma lingüístico del que parte cada autor.

6.5.5. La descripción teórica: la ausencia de casos irregulares (1970-1980)

En el quinto periodo que hemos establecido para analizar la enseñanza de la gramática de la lengua española durante el siglo XX, el periodo comprendido entre 1970 y 1980, observamos, a diferencia de los anteriores, una preocupación más teórica que didáctica en la reflexión sobre la lengua. En esta etapa, a partir del análisis de los manuales que se publican desde 1975, el interés que guía a sus autores se centra en la búsqueda de un rigor científico en la descripción del funcionamiento del lenguaje. Los manuales que hemos seleccionado para este periodo son los siguientes:

- G. Díaz-Plaja (1975), *Lengua y Literatura española. Bachillerato*, Vitoria: Magisterio Español;
- J. Alcina y J. Saura (1975): *Palabra. Lengua española. 1er curso de BUP*, Barcelona: Vicens-Vives;
- F. Lázaro y V. Tusón (1975), *Lengua española. 1º*, Madrid: Anaya;
- C. Pleyán (1975), *Lengua española. 1er curso de BUP*, Barcelona: Teide;
- M^a. F. Abréu et al (1975), *Lengua española y literatura. 1º Bachillerato*, Madrid: Santillana.

Los autores de estos manuales se preocupan por justificar el enfoque teórico que han adoptado los últimos trabajos lingüísticos. La aplicación de este enfoque a la descripción de la lengua castellana es un aspecto secundario al objetivo principal que se persigue en el libro de texto: establecer un campo propio de estudio de la gramática, distinguirla de otras ciencias, y fundamentar unas categorías y una metodología coherente y rigurosa que permitan avanzar en la comprensión del funcionamiento de la lengua. En este sentido, se trasladan a la didáctica nociones procedentes de la lingüística estructural y generativa, justificando en cada caso la rentabilidad de estas opciones.

Las gramáticas escolares de este periodo, las que marcan un cambio con respecto a periodos anteriores, más que concebirse como gramáticas pedagógicas

de la lengua castellana tienen un enfoque cercano al que se adopta en las gramáticas generales, no particulares. En este sentido, la atención por la lengua española queda como un recurso ilustrador que no constituye el objetivo de la reflexión sobre la lengua. Los manuales en los que más se observa esta tendencia son los de Lázaro y Tusón (1975), Pleyán (1975) y el grupo que elabora el manual de la editorial Santillana (1975), bajo la dirección científica del catedrático Fernández Lerroux. En estos libros destaca el objetivo de exponer la teoría lingüística moderna y rigurosamente científica que guía los estudios sobre la lengua del momento (estructuralismo y generativismo).

Los capítulos de cada manual se suelen dividir en varias partes, de las cuales solo en una se expone la doctrina gramatical (en donde se presentan los contenidos que el cuestionario oficial exige). Las otras partes se dedican a diversos aspectos, relacionados con la práctica lingüística: comentario de texto, cuestiones de normativa, prácticas de composición de textos,... Nos interesa, dentro de nuestra investigación sobre la enseñanza de la gramática, cómo se presentan para su estudio las cuestiones de gramática española, y en concreto las nociones que abordamos. Veamos cómo se trata la noción de irregularidad.

El primer aspecto que destaca es que en este periodo la irregularidad morfológica deja de ser un objetivo pedagógico, desaparece como *objeto de enseñanza* en la mayoría de los manuales. Hay que advertir que en este momento los alumnos tienen 14 años, en vez de 11 ó 12 como en las etapas anteriores. En este sentido, en los manuales de Abréu et al., Pleyán o Lázaro y Tusón, la perspectiva que se adopta es fundamentalmente sintáctica. Vamos a analizar estos aspectos con detalle en cada manual.

- ABRÉU ET AL. (1975)

En el manual de Santillana (Abréu et al., 1975) se sigue fundamentalmente la doctrina gramatical estructuralista. Se consideran morfemas gramaticales del núcleo del sintagma nominal los morfemas de género y número. La descripción de estos morfemas es muy general, no se tratan irregularidades morfológicas. Predomina la exposición teórica de los fenómenos gramaticales, y no tanto la descripción del sistema lingüístico español. En cuanto al verbo, no se detalla su morfología, solo las estructuras sintácticas que puede presentar.

En lo que se refiere a las prácticas de enseñanza/aprendizaje en el manual de Santillana, como actividades que se presentan para reforzar estos contenidos gramaticales se proponen "cuestionarios de estudio" en los que se hace una serie de preguntas teóricas sobre las nociones expuestas en cada tema. Las prácticas gramaticales se presentan en el apartado de "Comentario de texto", en el que se pide aplicar las nociones explicadas en la lección. Por otro lado, hay una parte de normativa en donde se tratan cuestiones de ortografía, puntuación y morfosintaxis.

- PLEYÁN (1975)

El libro de texto de este periodo de C. Pleyán, en los temas de reflexión sobre el lenguaje (la segunda parte de cada capítulo), también parte de las teorías lingüísticas actuales para establecer las unidades y las reglas necesarias para comprender el funcionamiento de la lengua. Es también la exposición de estos apartados una exposición muy general y teórica, en donde se siguen los postulados de la lingüística estructural (se mencionan explícitamente, para fundamentar el enfoque, a Saussure y Hjelmslev -p.52-, a Bloomfield -p.53-, Martinet -p.188-). Las aportaciones de la lingüística generativa también se tienen en cuenta (Chomsky -p.268-) y las consideraciones que desde la pragmática se hacen sobre la función del contexto en el uso de la lengua (p. 268).

En cuanto al concepto de irregularidad, en este manual de C. Pleyán no se aborda. Se tratan cuestiones de estructura sintáctica, fundamentalmente, a partir de fórmulas de carácter generativista. Se plantean algunos fenómenos específicos de la gramática española, pero de forma muy teórica. Está clara la función del

manual de introducir a los estudiantes en la teoría lingüística.

No hay referencias ni al género ni al número del sustantivo. En el tratamiento del verbo, no se exponen cuestiones relacionadas con irregularidades en el paradigma verbal. Como estas nociones no se abordan, no podemos comentar su tratamiento didáctico (forma de exposición, actividades, etc.).

• LÁZARO Y TUSÓN (1975)

En el manual de Lázaro y Tusón se aplican también los paradigmas teóricos de la lingüística estructural y de la lingüística generativa que hemos mencionado a propósito del manual de Pleyán (1975). En cuanto a los morfemas gramaticales del sustantivo, comentan los autores que "En E.G.B. debió quedar claro que no hay propiamente morfemas de *género* en el nombre" (p.145). Sobre esta cuestión se insiste en otra lección:

"El género de los nombres

Se ha dicho siempre que el nombre tiene dos accidentes gramaticales: el *género* y el *número*. Si por accidente entendemos la capacidad de variación de las palabras para expresar cosas distintas (*cant-é, cant-aba, cant-as, etc.*), parece evidente que solo el *número* es un accidente gramatical del nombre: *pared-paredes*.

Observemos que *pared* es siempre nombre *femenino*, y que, además, no hay ninguna marca gramatical que nos lo indique, pues hay nombres *masculinos* en **-d**: *abad, ardid, etc.* **Pared**, pues, no varía para expresar el género: es constantemente femenino; y el género no parece ser, por tanto, un accidente gramatical del nombre. Otro tanto sucede a millares de nombres, como *silla, aula, coche, plátano, etc.*, es decir, a todos aquellos que designan cosas no dotadas de sexo.

. Muchos nombres de personas y animales sí expresan gramaticalmente el género:

alumno-alumna profesor-profesora
oso-osa león- leona

Pero son una minoría dentro de los nombres del idioma; y aun esta información (la de si son masculinos o femeninos) se produce con mucha irregularidad, porque:

- hay *nombres de personas* (los llamados **comunes en cuanto al género**) que son invariables igual que los no sexuados: *patriota, artista, testigo, mártir, etc.* Sólo el cambio del determinante permite saber si nos referimos a un varón o a una hembra.

- hay *nombres de personas y de animales* (los llamados **epicenos**) que, sin que pueda variar su determinante, designan indistintamente, al macho o a la hembra, o a ambos a la vez: *pantera, hormiga, (los) reyes, (una) pareja, etc;*

- hay, por último, nombres que presentan una forma para el masculino y otra para el femenino; la distinción no se hace, pues, por procedimientos gramaticales sino cambiando las palabras. Este fenómeno, que se llama **heteronimia**, se da en pares de vocablos como estos: *caballo-yegua, tenor-tiple, yerno-nuera, toro-vaca, etc.*

. Ante tantas irregularidades, la moderna Gramática establece que el **género** no es un accidente gramatical de los nombres, sino un **rasgo inherente** de los mismos. Ello quiere decir que pertenece a la significación, y que hemos de aprender el género de cada nombre a la vez que aprendemos su significado." (*op. cit.*, p.210)

Se plantean como irregulares algunos casos que en otras gramáticas se presentaban como reglas, siguiendo criterios heterogéneos. En este caso, para llegar a la conclusión de que el género es una cuestión semántica, no morfológica, se es coherente en cuanto a la marca formal con la que se indica el género, marca formal que presenta muchas irregularidades. Hablan los autores de la "moderna Gramática" (fragmento citado), obviando la tradición que desde Bello, pasando por Alonso y Henríquez Ureña, y llegando a los años 60, ya había hecho algunas consideraciones de este tipo antes de este periodo. Esto nos vendría a corroborar la idea de que en esta época hay un deseo expreso de alejarse de la tradición gramatical que se ha enseñado hasta ahora, y de mostrarse seguidor de la más moderna y científica ciencia gramatical. El prurito de cientifismo está presente: explicar una teoría al explicar gramática.

Por otro lado, Lázaro y Tusón, como hace C. Pleyán, consideran cuestiones de contexto para analizar algunos fenómenos gramaticales. Así, a propósito del género concluyen:

"El género del nombre contribuye a establecer la **coherencia** dentro del sintagma nominal, obligando a que los determinantes y posibles adjetivos que lo acompañan concierten con él. Esta misma función cohesiva desempeña también el **número**:

Estas flores amarillas
El viento frío y huracanado
Mi buen amigo Antonio " (Ibíd.)

Ejercicios sobre estas cuestiones no se proponen. Solo se pide en un caso que se digan "los femeninos de *actor, inspector, carnero*." (p.215)

Respecto a la irregularidad verbal, se presentan en forma de repaso las nociones fundamentales de la conjugación irregular, y se ofrece la conjugación de los principales verbos irregulares. Así, se hacen unas observaciones sobre la conjugación irregular, como el error de considerar irregulares las formas verbales en que cambian las letras, pero no los sonidos; los tiempos que comparten la misma irregularidad; etc. En cambio, no se exponen tipos de irregularidad; solo se distinguen los participios irregulares. Este aspecto se presenta como una noción que hay que memorizar, adquirir de forma natural (generativismo), y no a través

de reglas. Por ello, se proporciona una lista con los principales verbos irregulares y sus formas irregulares, para saber cómo se conjugan. Como ejercicios en torno a la irregularidad verbal solo se propone uno en esta línea: "Repásese la conjugación de los verbos" (p.253)

En la descripción del morfema de número no se exponen casos de irregularidad, se simplifica la descripción gramatical:

"En cuando al nombre (al igual que el adjetivo), va siempre acompañado de un morfema de número (que es 0 -cero- para el singular, y -s o -es para el plural: (*hombre/hombre-s; mujer/mujer-es*)). (Ibid., pp.144-145)

Dos manuales representativos también de este periodo son el de Alcina y Saura (1975) y el de Díaz-Plaja (1975). Estos manuales se distancian de los anteriores porque en ellos no se incorporan nociones de la teoría generativa que sí recogen los otros manuales.

- ALCINA Y SAURA (1975)

Alcina y Saura en su manual de 1975 aplican los postulados de la lingüística estructural para describir la gramática castellana. Establecen de forma muy sistemática los criterios que hay que seguir para definir los conceptos de morfosintaxis que se abordan (el rigor preside las gramáticas escolares de este momento). Se explica la morfología a partir de la sintaxis, y en este sentido no se establecen casos de irregularidad morfológica relacionada con los morfemas del nombre. Se considera el sustantivo como "la palabra de rango primario que admite morfemas de género y número y se relaciona con el artículo" (p.145). En cuanto a la irregularidad verbal, en este manual se conciben las formas irregulares desde un punto de vista estructural:

"Como constituyentes de un sistema, tales alternancias son descritas como **variantes de un mismo morfema**. Se dirá que el morfema lexemático del verbo *dormir* tiene las dos siguientes realizaciones: {**dorm, duerm**}" (op. cit., p.188)

Desde esta perspectiva, se distinguen cinco tipos de alternancias: 1)

"alternancias vocálicas en el morfema lexemático", 2) "variaciones consonánticas", 3) "formas atemáticas del grupo de formación romance", 4) "presentes agudos monosílabos" y 5) "pretéritos fuertes". Vemos que se mantiene la perspectiva diacrónica en la descripción ("grupo de formación romance"). Se llama también la atención sobre los grupos de tiempos que comparten una clase de irregularidad. En los ejercicios se practican las formas irregulares, en unos tiempos determinados señalando el tipo de irregularidad de los verbos empleados, o fijando los morfemas alternantes. También se proponen ejercicios de construcción de frases con verbos en el tiempo que los autores denominan "pretérito perfecto simple" (con forma irregular).

- DÍAZ-PLAJA (1975)

Por último, el manual que G. Díaz-Plaja elabora para el plan de estudios de este periodo es el que se podría caracterizar como el más normativo de todos. Sigue de cerca la descripción gramatical de la Real Academia Española, con las aportaciones de otros lingüistas españoles (M. Seco, T. Navarro Tomás).

La deuda de este manual con la tradición en la enseñanza de la gramática de la lengua española la observamos en la consideración de la declinación nominal (p. 225).

En cuanto al concepto de irregularidad nominal, solo se contempla en los comparativos y superlativos especiales, desde una perspectiva diacrónica:

"Algunos *adjetivos* no siguen las reglas de formación del *comparativo* y del *superlativo*, tal como acabamos de exponerlas, sino que toman del latín formas especiales.

Así, los *adjetivos bueno, malo, grande, pequeño, alto y bajo* forman sus formas con arreglo al siguiente cuadro:

Positivo: bueno, malo, grande, pequeño, alto, bajo.

Comparativo: mejor, peor, mayor, menor, superior, inferior.

Superlativo: óptimo, pésimo, máximo, mínimo, supremo, ínfimo." (*op. cit.*, p.166)

A la irregularidad verbal se le dedica una lección. Como en el manual del mismo autor de 1958, se toma como punto de referencia la clasificación de la Real Academia Española, que se simplifica para la enseñanza: "La Gramática de la Real Academia Española los agrupa en doce clases: pero nosotros para

simplificar los estudiaremos en los siguientes grupos." (p.199). Establece cuatro grupos, que coinciden con los descritos en su manual de 1958: "verbos que diptongan la vocal tónica", "verbos que debilitan la voz de la radical", "verbos que desarrollan sonidos" y "verbos terminados en *añer, añir, eller y ullir*". Describe, además, un grupo de "verbos de irregularidad especial". La actividad que se propone para practicar la irregularidad verbal consiste en completar oraciones con un verbo dado en un tiempo determinado (esta forma temporal incluye alguna irregularidad). No se pide ninguna descripción del tipo de irregularidad, o justificar por qué es irregular.

6.5.5.1. Conclusiones parciales. La transposición didáctica entre 1970 y 1980

Como hemos visto, la descripción gramatical en este quinto periodo consiste fundamentalmente en introducir modelos teóricos. Para la enseñanza de la lengua se incorporan otros apartados en el libro de texto destinado a la didáctica de la gramática, no específicamente gramaticales. Los libros de texto constituyen exposiciones "científicas" de los contenidos gramaticales. Es significativo el cambio de enfoque que los estudios lingüísticos han experimentado en la enseñanza secundaria. A través de los manuales redactados por un mismo autor, podemos contemplar los diferentes objetivos que se persiguen en cada momento en la exposición de los contenidos. Desde la ley de Educación de 1970 los libros de texto que surgen no se pueden considerar *gramáticas pedagógicas*. Se muestra sobre todo en estos manuales cómo se opera en lingüística, y las referencias a la lengua particular de enseñanza quedan como meras ilustraciones, sin agotar o sistematizar todas las posibilidades que un fenómeno gramatical puede presentar. Estos contenidos gramaticales quedan relegados a la enseñanza primaria, que en este periodo se extiende hasta los catorce años. De todos modos, el plan de estudios de esta época para la enseñanza media establece como objetivos "la descripción del sistema y aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica" (vid. apéndice II).

Quizás en este periodo los autores quieren distanciarse explícitamente de la doctrina gramatical que hasta entonces se ha seguido en la descripción

gramatical de la lengua castellana. Quizás están más interesados en un enfoque teórico, en un cambio en la doctrina de referencia, y para ello se han de establecer bien los parámetros del nuevo enfoque, para asegurar el rigor científico. Es una época también de cambios en la exposición teórica que se está difundiendo en otros niveles (universitarios). Están llegando nuevas teorías en las que se pone una gran confianza para la resolución de algunos de los problemas planteados desde la lingüística (recordemos que las traducciones de los primeros libros de Chomsky son de 1970 y 1974).

L. González Nieto (1981:173), respecto a la Ley General de Educación de 1970, ha comentado:

"las mismas autoridades promotoras del cambio toleraban en la redacción de los programas y sobre todo al aprobar los libros de texto, una invasión de contenidos aparentemente muy científicos y de descripciones estructuralistas complicadas que, en unos casos, admitían casi como dogmas las últimas "novedades" de la lingüística antisemantista que llegaban en aquellos momentos a algunas Facultades universitarias y, en otros, las últimas novedades de la lingüística generativa; en este caso verdaderas novedades, pero enormemente inmaduras para su utilización en estos niveles docentes, salvo como sugestivo estímulo para la elaboración de ejercicios activos y de análisis."

De todos modos, si la aplicación de las innovaciones teóricas se limita al plano de lo teórico, a la mera exposición de sus postulados, puede tener escasas repercusiones en la enseñanza. Así, no observamos importantes cambios didácticos en cuanto al tratamiento de la noción de irregularidad en este periodo. En la mayoría de los manuales de esta etapa se exponen los contenidos de forma deductiva: de la teoría a los ejemplos. En algunos casos se parte de la lectura de un texto (Abréu et al., Alcina y Saura) que sirve para presentar los contenidos gramaticales que se estudian en cada lección, un texto del que se extraen los ejemplos que ilustran las explicaciones.

Parece que en este periodo interesa la renovación teórica, no didáctica (los planteamientos didácticos ya se habían renovado en el periodo anterior). En este sentido, el cambio fundamental en la enseñanza está en el enfoque teórico adoptado, y desde esta perspectiva los manuales más innovadores son los de Lázaro y Tusón y C. Pleyán.

En este último periodo los cambios en la concepción teórica, esto es, la transposición a la enseñanza de nuevas nociones científicas no han comportado cambios en la didáctica. A diferencia de la etapa anterior, en que se adoptan nociones de la teoría lingüística para su explotación didáctica, para describir de forma más coherente y sistemática los fenómenos, en este periodo la *transposición* que se lleva a cabo no podría considerarse *didáctica*.

6.6. La explicación gramatical y las actividades de aprendizaje en torno a la dependencia. La *transposición didáctica*

Como hemos comentado líneas más arriba, otra de las nociones que nos interesa contemplar en la historia de la enseñanza gramatical a lo largo de este siglo XX es la forma como se presenta y se trata en las gramáticas pedagógicas la articulación de las estructuras sintácticas: a partir de un núcleo u elemento ordenador, se añaden adyacentes, complementos o expansiones. Nuestro objetivo, recordamos, es observar cómo se explica en las gramáticas pedagógicas el tipo de relación existente entre dos elementos lingüísticos (palabras, sintagmas, proposiciones) que tienen diferente rango sintáctico. Se trata de conocer qué paradigmas teóricos se han aplicado en la enseñanza para explicar la dependencia sintáctica que se establece entre los distintos elementos que constituyen la unidades gramaticales. En este sentido, analizamos la dependencia en la oración simple y en la oración compleja o compuesta. En la oración simple observamos el tratamiento de los complementos nominales y verbales; en la oración compleja o compuesta estudiamos la noción de subordinación oracional²⁹⁷.

Conocer la jerarquía de las relaciones que se establecen entre la palabras es fundamental desde el punto de vista de la comprensión de la gramática de una lengua. El estudiante conocerá su gramática si es capaz de reconocer qué es lo

²⁹⁷ En la descripción de estas nociones, como en el caso de las que atañen a la irregularidad, se ha querido destacar lo más relevante de cada una de las gramáticas escolares. No se ha pretendido, pues, ofrecer un comentario exhaustivo de todo lo que los manuales dicen acerca de estas cuestiones. Se han analizado los datos que nos han permitido valorar el tipo de aportación teórica y didáctica de cada libro de texto a la enseñanza de la gramática.

fundamental desde el punto de vista sintáctico y qué es lo accesorio. La estructuración básica de toda relación es la de núcleo y adjuntos. Es una cuestión de base para afrontar el problema de la enseñanza gramatical.

En cuanto al tratamiento didáctico nos fijaremos en dos cuestiones básicamente: los ejemplos que se aportan como muestra de las explicaciones y las actividades de enseñanza. Nos fijaremos en dos tipos de ejercicios que nos parecen relevantes desde el punto de vista pedagógico: los ejercicios relacionados con la producción de estructuras en las que se tengan que poner en relación unidades de distinto rango sintáctico; los ejercicios centrados en el análisis sintáctico²⁹⁸. Veámoslo en cada periodo.

6.6.1. La práctica del análisis sintáctico (1901-1930)

En las gramáticas pedagógicas del primer tercio del siglo (1901-1930)²⁹⁹ se aborda la noción de dependencia en la segunda parte del manual (cfr. Bruño, 1911; R.A.E., 1927), excepto en la gramática de Montoliu (⁵1925), en donde el concepto se expone en los primeros temas, dedicados al estudio de la oración. Dos tipos de criterios se siguen en esta etapa para explicar las clases de complementos. Un criterio nocional (cfr. Bruño, 1911; Montoliu, ⁵1925; RAE, 1927) y un criterio morfológico, según las categorías gramaticales (cfr. RAE, 1927, para los complementos nominales). A continuación matizamos estas cuestiones.

²⁹⁸ No se ha de confundir los árboles gráficos, los diagramas arbóreos con el análisis sintáctico; el diagrama arbóreo es un esquema simplificado del análisis, pero no es el análisis en sí. El verdadero análisis de la frase se hace en las etapas previas de explicación e identificación. C. Lleal (1984) distingue tres etapas en el análisis sintáctico: explicación (estudio funcional y semántico de la frase, la etapa más importante del análisis); identificación (marcar la categoría gramatical de los elementos) y diagramación o representación gráfica de las relaciones funcionales existentes entre los elementos de la frase.

²⁹⁹ Recordamos que estas gramáticas son las siguientes:

- G.M. Bruño (1911), *Lecciones de lengua castellana. 3er año ó curso superior. Libro del alumno*, Barcelona: Imprenta Montserrat de Bastra y Gost;
- M. de Montoliu (1914), *Gramática castellana. Tercer grado*, Barcelona: Seix y Barral Herms., 1925, 5ª ed.;
- Real Academia Española (1927), *Compendio de la gramática de la lengua española dispuesto para la segunda enseñanza*, Madrid: Hernando, nueva edición.

6.6.1.1. Tratamiento de los complementos nominales y verbales

En el manual de Bruño (1911) se explica que los complementos del nombre son los que "determinan o explican el sentido del nombre" (p. 28). Según esta definición los complementos nominales se clasifican en dos tipos:

"Los complementos del nombre son de dos clases: *determinativos* y *explicativos*.

113. Complemento determinativo ó genitivo, es el que sirve para distinguir á un sustantivo de los demás de su especie; no puede suprimirse sin perjudicar el sentido de la frase; v.gr.: *El hombre DE BIEN es estimado*.

114. Complemento explicativo es el que indica simplemente una calificación propia del sustantivo, y puede suprimirse sin alterar notablemente el sentido de la frase; v.gr.: *El hombre, CRIADO Á IMAGEN DE DIOS, debe respetarse.*" (*op. cit.* p.28)

De esta forma se conciben los complementos nominales, según el alcance semántico de estos elementos (no se describen formal ni sintácticamente). Los complementos verbales se explican desde enfoques tradicionales, a partir de la gramática latina:

253. Complemento directo, llamado también **objetivo ó acusativo**, es la palabra en que termina directamente la acción del verbo ó el producto de ella; [...]

254. Complemento indirecto ó dativo, es la palabra que denota la persona ó cosa en cuyo daño o provecho se hace la acción del verbo; [...]

257. Complemento circunstancial, ó ablativo, es un complemento de la oración que expresa alguno de los motivos o circunstancia de ella, ó bien las relaciones de procedencia, situación, modo, lugar, tiempo, instrumento, materia, etc. Va precedido de preposición; [...]

260. Complemento atributivo es la palabra que completa el significado de un verbo expresando cierto modo de ser del sujeto ó del complemento del verbo; v.gr.: *La experiencia hace PRUDENTES á los HOMBRES [...]*" (*Ibid.* p.118-119)

Es curiosa la observación que se realiza a propósito del complemento circunstancial, que revela la dependencia de esta gramática del paradigma latino:

"Varios gramáticos llaman *indirecto* al complemento *circunstancial* por carecer nuestro romance de los casos del latín, que se representan en castellano por preposiciones. Sin embargo, el complemento directo apenas se distingue del acusativo latino, el indirecto corresponde al dativo, y el circunstancial viene á ser el ablativo; y acusativo, dativo y ablativo suelen decir más comúnmente todos cuantos han saludado el latín. (FELIPE MONLAU" (*Ibid.*, p.119)

Se fuerza el análisis de la estructura castellana para hacerla coincidir con la latina:

"Todo complemento circunstancial ó indirecto supone una preposición expresa ó sobrentendida;- v.gr.: *Mi padre llegará el lunes*; esto es, *en el día DE lunes*. *Lunes* es el complemento circunstancial precedido de preposición *de*." (*Ibíd.*)

El manual de Bruño sigue muy de cerca la doctrina gramatical de la Real Academia Española, en la que se adopta un criterio semántico y se establecen categorías a partir de las de la gramática latina. En Bruño (1911), desde este enfoque, se consideran dos tipos de complementos "del nombre" y cuatro tipos de complementos "del verbo".

En el *Compendio* de la RAE (1927), en cambio, se usa otra terminología para designar los complementos: se distingue entre "complementos del sujeto", "complementos del predicado verbal" y "predicados de complemento", mezclando categorías y funciones sintácticas:

"Las palabras que sirven para completar o precisar la significación de otras, se llaman *complementos*; y éstos pueden referirse, ya al sujeto sólo, ya al predicado sólo, ya a los dos a la vez, constituyendo en el primer caso lo que llamaremos *complementos del sujeto*; en el segundo, *complementos del predicado verbal*, y en el tercero, *predicados de complemento*." (*op. cit.*, p.117)

Como complementos del nombre, se distinguen cuatro tipos, en donde se mezclan de nuevo las clases de palabras y las funciones. Estos tipos son los siguientes: "otro nombre o adjetivo sustantivado en aposición, uno o más adjetivos, un caso con preposición, o una oración entera" (p.128). Es esta una clasificación basada en las categorías gramaticales que desempeñan la función de complemento, no en el alcance semántico de estas unidades (cfr. Bruño, 1911).

En cuanto a los complementos del verbo, se distinguen tres tipos de complementos: el complemento u objeto directo; el complemento u objeto indirecto y el complemento circunstancial. Las definiciones, por todos conocidas, son de carácter nocional, en las que se asocia el objeto directo al objeto en que recae directamente la acción expresada por el verbo; el indirecto, al vocablo que expresa la persona, animal o cosa en quien se cumple o termina la acción del verbo transitivo ejercida ya sobre el complemento directo; etc. (p.128).

En el *Compendio* de la RAE (1927) el concepto de dependencia aparece

muy ligado al concepto de caso. Esta reminiscencia de la gramática latina en la enseñanza de la gramática castellana se mantiene en nuestra tradición didáctica hasta la década de los 60.

La gramática de Montoliu (1925) sigue un criterio semántico, como Bruño (1911), que lleva al autor a establecer dos tipos de unidades gramaticales: los "complementos" por un lado, y los "modificadores", por otro. Solo denomina "complementos" a los elementos que un verbo necesita para completar su significación. Son los que denomina "verbos de predicación incompleta". Para los demás casos de complementación utiliza el término "modificador" (del sustantivo, del verbo o del complemento). Los modificadores añaden algún contenido accesorio, incidental a otros elementos. Vemos que Montoliu distingue muy bien en su gramática entre las funciones necesarias para la formación de una oración y los elementos accesorios (enfoque muy pedagógico)³⁰⁰:

"La palabra que añadida a un verbo de predicación incompleta da a éste un sentido perfecto, y junto a él forma un predicado completo, se llama COMPLEMENTO (porque *completa*).

Para el maestro. *Advierta que hay casos que se prestan a confusión. Los complementos son palabras absolutamente necesarias para completar el sentido de lo que queremos decir, y hay que distinguir estas palabras de otras, que, aunque completan el sentido, no son necesarias, y de las que el verbo puede prescindir. Así, si digo el viento sopla con fuerza, las palabras con fuerza, aunque es verdad que completan el sentido del verbo sopla, sin embargo, no serán un complemento, porque no son necesarias al verbo sopla, que sin ellas también tiene perfecto sentido. (op. cit., p.54)*

"Hemos visto hasta ahora que las partes esenciales de la oración, en cuanto es una noción *gramatical*, son tres: SUJETO, VERBO y COMPLEMENTO. Puede decirse que constituyen el esqueleto de la oración. Son los elementos cuyo oficio es darle su forma y su unidad. Pero raras veces la oración se compone exclusivamente de estos únicos elementos esenciales. Generalmente van éstos acompañados de otras palabras que, sin ser tan esenciales, sirven para completar el sentido y dar más matices a la expresión del pensamiento." (*Ibid.*, p.61)

Y esta distinción, clave para distinguir la construcción jerárquica de la estructura oracional, se establece en las primeras sesenta páginas de la gramática.

³⁰⁰ En la *Gramática de la lengua castellana* de A. Bello (1847) también se establece una distinción nomenclatura entre "modificaciones" y "complementos", pero de una forma distinta a Montoliu. Se consideran "modificaciones" del sustantivo, los adjetivos, verbos y adverbios. El "complemento" designa, en la gramática de Bello, a los complementos preposicionales y a los complementos del verbo. Son complementos "una palabra o frase que designa el objeto, la idea en que termina la relación" (§66); "Estas expresiones se llaman COMPLEMENTOS, porque en efecto sirven para completar la significación de la palabra a que se agregan; y aunque todos los modificativos hacen lo mismo, y a más, todos lo hacen declarando alguna relación particular que la idea modificada tiene con otras, se ha querido limitar aquel título a las expresiones que constan de preposición y término, o de término solo." (§67)

"El complemento, por lo dicho, o consta de término solo (las más veces denotado por un sustantivo), o de preposición y término" (nota 1 de la "Clasificación de las palabras").

De todos modos, la coincidencia terminológica revela el empleo de palabras de uso corriente que se adaptan en la descripción gramatical para contribuir a la claridad de la exposición pedagógica.

Distingue dos clases de "complementos": el "atributo subjetivo" ("Antonio es *un niño*") y "complementos objetos" ("Antonio caza *liebres*").

Montoliu se distancia de la concepción gramatical de "caso", e introduce otro contenido, el de *construcción*:

"La relación que guarda una palabra con el resto de la oración, se llama CONSTRUCCIÓN.

Sumario de las construcciones del sustantivo

En los ejemplos que siguen veremos los diferentes usos que puede tener un sustantivo (*el sol*) dentro de la oración.

1. SUJETO DE ORACIÓN PRINCIPAL: El *sol* es un cuerpo incandescente.
2. ATRIBUTO SUBJETIVO: El astro del día es el *sol*.
3. OBJETO DIRECTO: Las nubes ocultan el *sol*.
4. ATRIBUTO OBJETIVO: Los hombres llaman al astro del día *sol*.
5. APOSICIÓN: El astro del día, el *sol*, ilumina la tierra.
6. MODIFICADOR OBJETIVO: Un día de *sol* alegra la vida.
7. MODIFICADOR DE ADVERBIO: Estábamos tendidos al *sol*.
8. OBJETO DE PREPOSICIÓN: Ícaro pretendió volar hasta el *sol*.
9. OBJETO INDIRECTO: Los persas dirigían plegarias al *sol*.
10. VOCATIVO: Párate y óyeme, ¡oh *sol*!
11. SUJETO DE ORACIÓN SUBORDINADA: Cuando sale el *sol*, las flores se abren."

(*Ibid.*, pp. 151-152).

Como vemos, los ejemplos que se utilizan en este manual para la exposición son muy sencillos, asequibles a la comprensión de los estudiantes. Además, el sistema de exposición que sigue el profesor Montoliu, de los ejemplos a la extracción de la teoría, fomenta la adecuación de la gramática a sus destinatarios. Por otro lado, el método inductivo implica activamente a los estudiantes en su aprendizaje (metodología activa).

Si comparamos los ejemplos con los de las otras gramáticas de la época, observamos el contraste con la doctrina religiosa que hay detrás de las oraciones del manual de Bruño ("El cristiano observa la ley del Señor", p. 120) o con el recurso a la autoridad literaria de la gramática académica ("Más temen a los historiadores que a sus enemigos; más a la pluma que al acero (SAAVEDRA)", p.140).

Las actividades didácticas que se proponen en los manuales sobre estos conceptos también varían. Dejando aparte el *Compendio*, que no presenta ningún tipo de ejercicios, el manual de Montoliu y el de Bruño difieren en las prácticas

de aprendizaje. En el libro de Bruño se proponen ejercicios de identificación de complementos, de sustitución y de completar determinadas frases con sus complementos. En el de Montoliu también se establecen ejercicios de completar o añadir complementos a oraciones incompletas, pero además se proponen actividades de producción que suponen tener asimilada la noción de dependencia. De esta manera, se incita al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

También se presentan actividades en las que hay que explicitar la relación entre el complemento y el elemento al cual completa. Este tipo de actividades, relacionadas con la combinación de unidades en la oración, no existen en el manual de Bruño:

"Constrúyanse tres oraciones que contengan atributos subjetivos y seis oraciones que contengan objetos directos." (*Ibíd.*: p.57)

"Dígase cuáles son los atributos objetivos y cómo se relacionan con el verbo y el objeto" (*Ibíd.*, p. 59)

Vemos, pues, que la especial concepción didáctica que guía al autor de esta gramática pedagógica determina la exposición teórica de los contenidos: le interesa destacar los elementos fundamentales de la estructura sintáctica de la oración, frente a los elementos accesorios. Además, Montoliu trata de que el alumno asimile esta jerarquía a partir de actividades de producción y análisis. Es este un condicionamiento que habrá que ver si se repite a lo largo de la enseñanza de la gramática de este siglo, es decir, si de nuevo el enfoque didáctico condiciona el planteamiento de los problemas gramaticales; los nuevos planteamientos didácticos y las necesidades pedagógicas determinan una nueva forma de explicar gramática. En la etapa que se extiende desde 1901 a 1930, las novedades en la explicación gramatical proceden de la didáctica, y no de los diferentes enfoques teóricos que se traspasen a la enseñanza.

Por otro lado, en las gramáticas de esta época es frecuente tratar la noción de "régimen", relacionada con la dependencia sintáctica. En Bruño se define "régimen" como "la dependencia ó subordinación que enlaza los complementos

á los principales elementos de la proposición. Estos suelen llamarse *palabras regentes* y su complemento *palabra regida* ó *régimen*."

6.6.1.2. La subordinación oracional

En cuanto a la noción de subordinación oracional, en la muestra seleccionada para el primer tercio del siglo, el tratamiento es muy distinto en cada manual. En el manual de Bruño, se consideran "proposiciones dependientes o subordinadas" las que "se refieren á otra proposición, ó a uno de sus términos para determinar, explicar ó completar su sentido." (p.187). Se distinguen dos tipos de subordinadas, según completen al nombre o pronombre, o al verbo. Las primeras se denominan "adjetivas (determinativas o explicativas)"; las segundas se denominan "completivas", y pueden ser "directas", "indirectas" y "circunstanciales o modificativas". El criterio de clasificación es, pues, el núcleo del cual dependen las subordinadas y esto se refleja en el tipo de análisis sintáctico que se propone, muy similar al propuesto en la gramática de Montoliu.

En el *Compendio* de la R.A.E. se definen las oraciones subordinadas, frente a las coordinadas, como las que expresan "dependencia formal", "lógica o mental". Se clasifican en tres tipos: adjetivas o de relativo, sustantivas y adverbiales, a partir de su relación con los complementos del nombre o del verbo en la oración simple. Se confunden las subordinadas adverbiales y adjetivas, ya que se consideran las oraciones adverbiales de lugar y modo "un caso particular de las oraciones adjetivas":

"**Oraciones adverbiales de lugar.**- Estas oraciones se unen a la principal por el adverbio correlativo *donde*, y se refieren a un nombre o a un adverbio de lugar que no siempre se expresa. Son un caso particular de las oraciones adjetivas, con las cuales se confunden cuando el antecedente a que se refiere el adverbio *donde* es un nombre sustantivo o un pronombre. Si digo: *ésta es la casa EN QUE nací*, enuncio una oración de relativo; y si substituyo en ella el complemento circunstancial *en que* por el adverbio *donde*, y digo: *ésta es la casa DONDE nací*, enuncio una subordinada adverbial, como en este ejemplo de Solís: *Había en el centro de la villa una gran PLAZA, DONDE los indios hicieron el último esfuerzo*" (op. cit. p.217)

"**Oraciones adverbiales de modo.** Corresponden a los adverbios de modo. Se unen a la principal mediante el relativo *como* o la locución *según que*." (Ibid., p. 223)

Se habla también de "antecedente" a propósito de las "oraciones temporales" introducidas por los adverbios *cuando*, *cuanto*, *como*. La explicación gramatical que se da en el *Compendio* no aclara, pues, la frontera entre subordinación adverbial y adjetiva. Entre las subordinadas adverbiales se distinguen siete tipos: de lugar, tiempo y modo, comparativas, consecutivas, condicionales y concesivas. Las subordinadas causales se consideran subordinadas sustantivas, siguiendo el modelo latino:

"Oraciones sustantivas que hacen oficio de complemento circunstancial.- Son éstas las oraciones causales, que, como su nombre indica, equivalen a un complemento circunstancial de causa, y se distinguen de sus homónimas coordinadas en que expresan, no la razón o causa lógica, sino el motivo o la causa real del efecto que se indica en la oración principal. Si digo: *lo habrá examinado, pues lo ha resuelto*, no afirmo que lo ha resuelto porque efectivamente lo haya examinado, pues puede haberlo resuelto sin haberlo examinado. Pero si digo: *huyó porque no tenía armas para defenderse*, indica que la causa de haber huído fué el carecer de armas. Por estos motivos es mayor la trabazón lógica en estas oraciones que en las coordinadas." (RAE, 1927:214-215)

Por su parte, en el manual de Montoliu la explicación de la subordinación que se da es coherente con la orientación didáctica de su gramática. El autor busca como objetivo principal que los estudiantes distingan con claridad entre los elementos necesarios para constituir una frase y los elementos accesorios. Dentro de los elementos accesorios explica todas las posibilidades de expresión que puede presentar esta función gramatical, y dentro de estas formas de expresión incluye la subordinación oracional. Así, en la lección V en que se ocupa de los "Elementos modificadores" presenta las que llama "cláusulas modificadoras":

"Fijémonos en las palabras en cursiva que siguen:

1. Rosas *deshojadas*.
2. Rosas *sin hojas*.
3. Rosas *que están sin hojas*.

En los tres casos decimos exactamente lo mismo de las rosas. En el primero, expresamos nuestra idea con una sola palabra (*deshojadas*); en el segundo, con un grupo de palabras (*sin hojas*), que tienen el valor de una sola, y en el tercero, con un grupo de palabras con el valor

de una sola, que es una oración con sujeto (*que* puesto en lugar de *rosas*) y predicado (*están sin hojas*). En los tres casos se trata simplemente de un modificador del sustantivo *rosas*, que, aunque en los dos últimos casos sea expresado con más de una palabra, tienen la misma fuerza de una sola y equivalen a la palabra *deshojadas*. [...]

Un grupo de palabras en que haya un sujeto y un predicado y que se emplea como una sola palabra, se llama CLÁUSULA. [...]

Ejemplos de cláusulas modificadoras:

Cuando llega la primavera, los ruiseñores cantan.

Si no venís pronto, no veréis la fiesta.

Como el tiempo era malo, no emprendimos el viaje.

El niño que no tiene aplicación, será un hombre desgraciado." (*op. cit.*, pp. 66-67)

La coherencia didáctica de este manual es ejemplar.

Respecto a las propuestas de *análisis sintáctico* que en este periodo se observan para determinar las relaciones de dependencia en la oración, los manuales de esta época presentan enfoques distintos. En Bruño se aplica un "análisis lógico ó sintáctico"³⁰¹:

"Analizar lógicamente una cláusula es descomponerla en proposiciones, dando á conocer la naturaleza de cada una de ellas, el oficio, y si ha lugar, la especie y las propiedades de las palabras de que se compone.

Para analizar una cláusula, sobre todo si es de alguna extensión, se puede emplear con mucha utilidad el procedimiento siguiente:

1º Subrayar primeramente los verbos expresos y expresar y subrayar también los elípticos de la cláusula, á fin de fijar el número de proposiciones de que consta.

2º Separar con una raya las palabras consecutivas que no pertenecieren á la misma proposición.

Principios que pueden servir para efectuar esta operación.

(a) Dos verbos en modo personal (*indicativo, imperativo, subjuntivo*) no pueden pertenecer á la misma proposición.

(b) El pronombre relativo da comienzo, por lo regular, á una proposición y nunca pertenece á la misma proposición que su antecedente.

(c) La conjunción subordinativa anuncia regularmente una proposición.

(d) Una palabra que no desempeña ningún oficio en la proposición que le precede, pertenece á otra proposición.

3º Escribir el nº 1 encima de la primera palabra de la proposición, el nº 2 encima de la primera palabra de cada una de estas partes.

Una proposición interrumpida por otra no se continúa sino cuando ésta, con sus dependientes, se halla enteramente terminada.

4º Enunciar separadamente las proposiciones, expresando, si fuere menester, los términos elípticos ó sobrentendidos.

³⁰¹ Para R. Blanco y Sánchez (1901:143-144), el análisis lógico "es el estudio de los elementos del pensamiento enunciado, esto es, expresado por medio de signos orales.

Los elementos del discurso expresado son las *proposiciones*, que á su vez se forman de otros elementos ya indivisibles, que se llaman ideas y encarnan en las palabras, de todo lo cual resulta que las partes principales del análisis lógico son las siguientes:

I. Estudio de la cláusula como expresión oral del discurso lógico, determinando el número correspondiente que la forman y sus mutuas relaciones.

II. Estudio de las proposiciones del discurso, esto es, de los juicios expresados por oraciones gramaticales, y de las relaciones entre sus elementos.

III. Estudio de las ideas mediante las palabras con que se expresan."

5º Compendiar el análisis en un cuadro de subordinación cuando la cláusula consta de tres ó más proposiciones.

6º Tomar de nuevo cada proposición, designar su naturaleza, y, si hubiere lugar, su oficio; indicar el sujeto con sus determinativos y explicativos, en seguida el verbo con el atributo y los complementos." (*op. cit.*, 190-191)

Como vemos, es un análisis que se basa en las partes de la oración, en las categorías gramaticales, y no en las funciones, en la sintaxis propiamente dicha (solo en los últimos pasos del análisis, sobre todo en el 6º, se contemplan específicamente las funciones). La representación gráfica de este análisis se denomina "Cuadro de subordinación":

"El cuadro de subordinación sintetiza el análisis lógico: La principal absoluta y las coordinadas, si las hay, se ponen encima del cuadro; las dependientes se unen á la principal por líneas verticales con el número de la proposición y las abreviaturas del oficio que desempeña." (*Ibid.*, p.191)

En el libro de Montoliu se aplica un análisis estrictamente sintáctico, y el procedimiento difiere de forma significativa del propuesto en el manual de Bruño. Se opera desde la oración, el sujeto y el predicado, a los núcleos, complementos y modificadores. En Bruño, como hemos visto, el análisis se inicia a partir de la identificación de los verbos en forma personal para analizar las proposiciones; es un análisis más atomista. Según Montoliu (⁵1925:78) para el análisis debe procederse de la siguiente manera:

"Análisis.- Para estudiar la estructura de una oración, el mejor procedimiento es dividirla en sus partes. Esto se llama hacer su *análisis*.

El procedimiento de dividir una oración en sus partes para estudiar su estructura, se llama ANÁLISIS.

Para hacer un análisis completo hay que distinguir las siguientes cosas:

1. La clase de la oración.
2. El sujeto completo.
3. El predicado.
4. El sujeto simple.
5. El verbo.
6. El complemento, si lo hay, y de qué clase es.
7. Los modificadores del sujeto, del verbo y del complemento.
8. Los modificadores subalternos."

Se parte de la explicación de la frase para identificar sus elementos, desde

los nucleares a los complementarios. Es un análisis basado en las funciones oracionales, a diferencia del de Bruño. La representación gráfica muestra en un diagrama estas relaciones. Unas líneas enlazan en el esquema los modificadores con los elementos a los que complementan. Los gráficos que proponen tanto Montoliu como Bruño son muy claros para resaltar las partes principales de la oración, y todo lo que viene a modificarlas (ver documento 3)

En estos dos manuales, el análisis sintáctico se practica en forma de explicación oral; se expone el procedimiento para llevar a cabo la explicación de la jerarquía de relaciones que presentan las secuencias lingüísticas. Montoliu introduce estas explicaciones verbales con el epígrafe de "Modelo para el análisis oral". Es esta una forma de exposición del análisis sintáctico que ha sido defendida con vehemencia para la enseñanza por algunos lingüistas (cfr. Alarcos LLorach, 1981).

Los ejercicios de análisis sintáctico en los manuales de Bruño y Montoliu se proponen en las lecciones específicas a propósito de los elementos modificadores y a propósito de enunciados complejos. Se ofrecen modelos de análisis como ejemplos para seguir en las prácticas:

"IV. Análisis lógico.- Descompóngase la cláusula en sus proposiciones, indicando la naturaleza de cada una, sus términos esenciales y accidentales, y el oficio que desempeñan." (Bruño, *op. cit.*, p.198).

El análisis sintáctico en este periodo adolece de la influencia de la lógica, aunque observamos propuestas acertadas en cuanto al enfoque metodológico (exposición oral del análisis, por ejemplo). El *Compendio* no presenta este ejercicio, como ningún otro.

6.6.1.3. Conclusiones parciales. La *transposición didáctica* entre 1901 y 1930

Como ya hemos señalado a propósito de la irregularidad morfológica, el manual que en este periodo presenta una propuesta metodológica más original es el del profesor de la Universidad de Barcelona M. de Montoliu (1935). Se puede considerar su exposición didáctica como la más adecuada en lo que atañe a la presentación de los complementos nominales y verbales, y con respecto a la subordinación oracional.

Aunque la concepción teórica de la que parte es tradicional, basada en las aportaciones de Bello ("cláusula modificadora"), su metodología de enseñanza se aleja de la considerada tradicional. Montoliu sigue los presupuestos de la escuela activa.

6.6.2. Las gramáticas particulares como referencia (1931-1938)

En las gramáticas pedagógicas del segundo periodo que hemos establecido (1931-1938)³⁰², el punto de vista desde el que se aborda la definición de complementos y construcciones subordinadas sigue siendo un punto de vista nocional, semántico en algunos casos, y en otros muy condicionado por el estudio del latín. Esta referencia a la gramática latina es muy evidente en la *Gramática española* de Lacalle y Seco (1931), por ejemplo.

³⁰² Estas gramáticas escolares, recordamos, son las siguientes:

- A. Lacalle y R. Seco (1931), *Gramática española*, 4ª ed. 1935, Barcelona: Librería Bastinos de José Bosch;
- G. M. Bruño (1935), *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio*, Barcelona: La Instrucción Popular, 6ª ed.;
- G. Díaz-Plaja y M. de Montoliu (1935), *El lenguaje. Su gramática. Primer curso*, Barcelona: Bosch;
- G. Díaz-Plaja (1941), *El lenguaje. Gramática y ejercicios de composición: Segundo curso*, Barcelona: La Espiga.

- LACALLE Y SECO (1931)

En el manual de A. Lacalle y R. Seco se define complemento como "Toda palabra que completa o determina el sentido de otra" (p.146); se distinguen cuatro tipo de complementos, que se designan con la misma terminología utilizada en el *Compendio* de la R.A.E.: "complementos del sujeto", "complementos del predicado", "complementos de otros complementos" y "complementos predicativos"³⁰³). Se hace hincapié en la relación entre los complementos y los casos:

"En el estudio de los complementos es útil la tradicional nomenclatura de los *casos*. [...] Hay lenguas, el latín, por ejemplo, en que los sustantivos tienen formas distintas según el papel que desempeñan en la oración. Esas diferentes variedades del nombre se llaman *casos*, y *declinación* su conjunto. En castellano los nombres no ofrecen ninguna variación en la forma, pues sus distintos oficios en la oración se expresan según su colocación en ella, según el sentido o por medio de preposiciones. No hay, pues, una declinación en castellano en cuanto al sustantivo; sin embargo, sí la hay en cuanto al pronombre personal. Por esto, y como preparación al estudio del latín, conviene clasificar las funciones sintácticas del sustantivo en seis *casos*: *nominativo*, *acusativo*, *vocativo*, *dativo*, *genitivo* y *ablativo*." (*op. cit.*, p.148)

Dedica este manual cuatro lecciones a los complementos, en la tercera parte en que se estudian cuestiones de sintaxis.

Los ejercicios que se presentan en relación a la noción de complemento son de identificación y análisis. El procedimiento que se propone para analizar oraciones es el siguiente, que ilustra bien los aspectos que hemos apuntado líneas más arriba:

"Análisis completo de las oraciones simples que van distribuídas metódicamente en los grupos que siguen.

El análisis deberá comprender:

- a) Determinación del sujeto.
- b) Determinación del predicado.
- c) Calificación de la oración en vista de los datos anteriores.
- d) Complementos directos, indirectos, circunstanciales de cada clase que comprenda la oración. Complementos predicativos, si hubiera.
- e) Análisis de los restantes complementos, caracterizados por el caso gramatical." (*Ibid.*, p.175)

³⁰³ Para designar los "complementos predicativos" en el *Compendio* (1927:117) se utiliza la denominación de "predicados de complemento".

Se trata de un análisis puramente sintáctico y de la oración simple.

Las oraciones subordinadas se conciben en una relación de interdependencia con la principal: "*una oración es subordinada de otra -que se llama principal-, cuando ambas se hallan unidas de modo inseparable, de suerte que no tienen significación eficiente, sino completando la una a la otra*" (p.190). Se clasifican en subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales. Dentro de las adverbiales se distinguen las oraciones circunstanciales (de lugar, tiempo y modo), las cuantitativas (comparativas y consecutivas) y las causativas (condicionales y concesivas). Siguen los autores en esta clasificación muy de cerca (de hecho es la misma) el *Manual de gramática española* de R. Seco (1930), uno de los gramáticos que firma el manual escolar³⁰⁴. En las adverbiales, como en el *Compendio* de la Academia, se consideran las oraciones circunstanciales precedidas de los "adverbios relativos" *donde, cuando y como*. Se proponen ejercicios de análisis sintáctico a partir de textos. Las pautas que se dan para ello son las siguientes:

"En todo análisis de oraciones compuestas deben señalarse previamente los predicados que contengan la oración compuesta. Después, determinar cuál es la oración principal, que será la que contenga la idea fundamental de toda la expresión. Luego se van enumerando y analizando todas las oraciones coordinadas y subordinadas que acompañen a la principal, expresando en cada caso la clase de enlace con ésta." (*Ibid.*, nota 1, p. 195)

Es un análisis en que se parte de criterios lógicos y sintácticos. No hay propuesta de representación gráfica para este análisis gramatical.

³⁰⁴ En otro momento Lacalle y Seco llegan a citar el *Manual* de Seco como referencia para aclarar ciertas explicaciones. Así, a propósito del valor del artículo se comenta en nota a pie de página "Véase sobre este tema: Seco, Rafael: *Manual de Gramática española*. Morfología y Sintaxis. Madrid: C.I.A.P." (*Ibid.*, nota 1, p. 158).

- BRUÑO (1935)

Tanto en el manual de Bruño (1935) como en el de Díaz-Plaja y Montoliu (1935) se dedica poco espacio al tratamiento de los complementos. En el primer libro se definen los complementos desde un punto de vista nocional y la doctrina que se expone es muy parecida a la del manual de la misma editorial de 1911. Se establecen los mismos tipos de complementos para el nombre, complementos del adjetivo, y complementos del verbo. No se estudia la oración compuesta, por lo que no se trata la subordinación oracional. Tampoco se plantea el análisis sintáctico, solo el analógico; predomina la morfología sobre la sintaxis. A propósito de los ejemplos que se utilizan para ilustrar las cuestiones teóricas, son válidas las apreciaciones que hemos escrito a propósito del manual de 1911 de Bruño. Los ejercicios que se proponen para practicar la noción de complemento consisten en prácticas de identificación de complementos fundamentalmente y de combinación de elementos dados:

"II. Complemento.- Subráyese los nombres que son complementos de otros
[Texto]

II. Complemento determinativo.- Búsqese el complemento determinativo que pida el sentido, y subráyense los demás complementos de la misma clase.

Altísimo, tierra, María, cielos, maravillas, gracia, dicha, luz.

MARÍA Y MAYO

Mayo es el esfuerzo gigante de la naturaleza; María, la obra maestra del _____. Mayo es un...." (*op. cit.*, p. 34).

También se proponen ejercicios de transformación: de un complemento preposicional en adjetivo, por ejemplo.

• DÍAZ-PLAJA Y MONTOLIU (1935)

Por su parte, la gramática escolar de Díaz-Plaja y Montoliu (1935) simplifica algunos de los contenidos del manual de Montoliu de 1925. Los complementos se tratan al principio del manual (lección cuarta) pero no se habla de "modificadores", como hacía Montoliu en su libro de texto anterior. A partir de la significación del verbo se establecen los complementos verbales: directo, indirecto y circunstancial.

En cuanto a los complementos nominales, se explica el adjetivo desde su incidencia en la significación del sustantivo, desde un criterio semántico. Se distingue, pues, entre adjetivos calificativos y determinativos. Esta exposición gramatical abarca tres lecciones, en las que se estudia la forma y función de esta parte de la oración.

En lo que respecta a las actividades, observamos un predominio de ejercicios de producción. También se proponen actividades centradas en identificar los tipos de complementos. No se practica el análisis sintáctico:

"Redactar cinco oraciones transitivas en las que se encuentren todos los complementos que acabamos de estudiar." (*Ibid.*, p.32)

"Subrayar con una línea los complementos directos, con dos los indirectos y con tres los circunstanciales:

1. Mi mamá regaló un reloj a papá en el día de su santo.
2. El criado abre la puerta al visitante precipitadamente.
3. Darío declaró la guerra a los griegos.
4. Colón trajo aves raras a los Reyes Católicos en su primer viaje.
5. Dad a cada uno lo suyo.

[...] " (*Ibid.*, p.35)

En estos ejercicios vemos que las muestras de lengua con las que se trabaja son ejemplos adaptados al nivel intelectual del alumno. El modo de exposición, como ya comentamos en el apartado anterior, es inductivo, de los ejemplos a la teoría. Al tratarse de un curso elemental de gramática, no se aborda la subordinación oracional.

- DÍAZ-PLAJA (31941)

En el manual de Díaz-Plaja (31941), por último, se abordan los complementos nominales de forma similar al libro de Díaz-Plaja y Montoliu (1935) que hemos comentado más arriba. No hay ninguna aportación novedosa en la explicación gramatical del adjetivo. Se presenta este concepto, además, en el mismo lugar dentro de la gramática (lección novena; en el libro de Díaz-Plaja y Montoliu se trata en la lección undécima). En este caso, en una lección se agrupan todas las cuestiones gramaticales relativas al adjetivo.

En cuanto a los complementos verbales, se tratan en las últimas lecciones, a partir de la lección vigésima primera. Se clasifican los complementos verbales desde un punto de vista nocional, tradicional, pero no se hacen corresponder con los casos latinos, como en su gramática del periodo anterior. El referente teórico ahora es la *Gramática* de la R.A.E. de 1931: "La Gramática de la Academia aconseja volver la oración por pasiva, para advertir la diferencia entre el complemento directo y los demás" (p.146). Las actividades que propone Díaz-Plaja se centran en la producción, como hace en su manual escrito en colaboración con Montoliu.

Se aborda la subordinación desde un punto de vista semántico, pero también funcional: las oraciones subordinadas "no se comprenden separadamente, sino que se explican en relación con la principal" (p.169). Se distinguen tres tipos, y entre las subordinadas se establecen seis clases: 1) de lugar, 2) tiempo, 3) modo, 4) comparativas, 5) consecutivas y 6) condicionales, definidas a partir de la clase de adverbio o conjunción que las introduce (modelo latino). Se sigue la gramática académica de 1931 en la clasificación, si bien no se mencionan las oraciones concesivas, que sí se considera otro tipo de subordinada en la *Gramática* de la R.A.E.

La práctica de estas nociones no se centra en el análisis sintáctico, que no se propone en este manual; se plantea trabajar con textos:

"Los ejercicios referentes a las oraciones compuestas deberán hacerse sobre los textos de lectura utilizando el cuaderno auxiliar." (*Ibid.*, p.175)

6.6.2.1. Conclusiones parciales. La *transposición didáctica* entre 1931 y 1938

En este periodo, en lo que a la transposición didáctica se refiere, podemos observar que las nociones que se aplican proceden de gramáticas particulares de la lengua española, no de gramáticas generales (de la gramática académica, en algunos casos, y del *Manual de gramática española* de Seco, entre otros). El tratamiento didáctico que se da a estas nociones para convertirlas en *objetos de enseñanza* se orienta hacia el trabajo con textos. Excepto en la gramática pedagógica de Lacalle y Seco, destaca la ausencia en esta etapa del ejercicio de análisis sintáctico.

El tipo de actividades y la forma de exposición teórica no permiten deducir la teoría de aprendizaje subyacente; sí que observamos un enfoque práctico de la enseñanza de la gramática, orientado hacia la producción lingüística. En este sentido, la aportación más original estaría reflejada en el manual de Díaz-Plaja y Montoliu (1935).

6.6.3. Las primeras *transposiciones didácticas* del estructuralismo (1938-1956)

Entre 1938 y 1956, las explicaciones gramaticales que giran en torno a la dependencia sintáctica en las gramáticas escolares³⁰⁵ revelan todavía el peso del latín en la enseñanza de la gramática. Persiste el objetivo de presentar las nociones gramaticales aplicadas al estudio de la lengua española de forma que sean útiles para el posterior estudio de la lengua latina. Así se desprende, por ejemplo, de las siguientes palabras del manual de primer curso de C. Pleyán (1954, ³1956) correspondiente a esta época:

"De igual modo, algunas cuestiones de teoría gramatical han sido revisadas y ampliadas, en especial las que se refieren al análisis de los elementos de la oración simple: sujeto, predicado, complementos, etc., puesto que en todo ello reside la base fundamental para los posteriores conocimientos lingüísticos en castellano y en latín." (*op. cit.*, p. 3)

³⁰⁵ Las gramáticas escolares que consideramos en este periodo son las siguientes:

- J.M. Blecua (1945), *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General;
- C. Pleyán (1954), *Verbo. Curso de lengua castellana. (Con lecturas). Segundo curso*, Barcelona: Teide.
- G. Díaz-Plaja (1956), *Lengua y literatura. 2º curso. El lenguaje*, Barcelona: La Espiga;
- Bruño (¹⁹1958), *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio*, Madrid: Ediciones Bruño.

Se proporcionan, pues, conocimientos lingüísticos que sean útiles para el aprendizaje del castellano y del latín. Los planes de estudio de este periodo relacionan estas dos materias: gramática latina y gramática española. En el plan de estudios de 1938 el latín se introducía en primero de bachillerato, de forma paralela al curso de gramática española. En el plan de 1953 el latín se impartía en segundo curso, después de un primer año en que se desarrollaba la asignatura de gramática española.

En este sentido, al hablar de los complementos se hace referencia a los casos del latín, en relación con la preposición y los elementos que esta partícula subordina.

6.6.3.1. Pervivencia del enfoque nocional

El criterio que se sigue para definir la dependencia nominal y verbal es un criterio nocional; los complementos del sustantivo y del verbo "completan el sentido de la frase". Así, en el manual de Blecua (1945) se explica:

"Para que una oración exista, basta con que existan los dos elementos esenciales: sujeto y predicado; pero además pueden unirse otros elementos que completen el sentido de la frase, mediante diversas palabras que reciben el nombre de *complementos*, y que, aunque no son esenciales como el sujeto y el predicado, desempeñan una función importantísima, como se podrá apreciar mediante algunos ejemplos" (*Ibíd.*, p. 100)

En el libro de Pleyán (1954:100) de nuestra muestra se presenta una definición en la misma línea:

"Las palabras que están en la oración precisando o completando el significado de otras se llaman *Complementos*."

Para explicar las proposiciones subordinadas sigue Blecua el mismo criterio semántico: estas unidades gramaticales carecen de "sentido completo".

Así, se comenta lo siguiente:

"También pueden unirse las oraciones dependiendo unas de otras de tal modo que, si se consideran por separado, una de ellas no conserva su sentido completo, ya que se halla subordinada al papel que desempeña en relación a otra." (*Ibíd.*, p. 74)

El modelo de la gramática latina sirve en este periodo para explicar la subordinación por medio de las conjunciones que introducen las proposiciones dependientes de otras. Así, en Díaz-Plaja (1956) se explica:

"El estudio de las conjunciones, que acabamos de realizar, nos ha mostrado cómo los diversos elementos de una frase pueden presentarse simplemente enlazados o dependiendo unos de otros. En el primer caso tenemos fenómenos llamados de coordinación y en el segundo los de subordinación."³⁰⁶

Según este criterio en el manual de Díaz-Plaja se establecen los distintos tipos de oraciones subordinadas, frente a las coordinadas. Los tipos de subordinación que establece el catedrático catalán son los que dispone la Academia: se distingue entre subordinadas adjetivas (explicativas y determinativas), sustantivas (de sujeto, complemento directo, complemento indirecto y complemento circunstancial; dentro de las circunstanciales se distinguen las causales) y las adverbiales (de lugar, tiempo, modo, comparativas, consecutivas y condicionales). Coincide con el *Curso* de Gili y Gaya (1943), aunque no se contemplan las subordinadas concesivas como un tipo de subordinación.

No se propone, para practicar estas cuestiones, la realización de análisis sintáctico. Se incluye un ejercicio de clasificación de tipos de subordinación:

"Clasifíquense las oraciones compuestas que siguen: (subordinada adjetiva; subordinada substantiva haciendo de sujeto; subordinada substantiva con oficio de complemento directo; subordinada substantiva con oficio de complemento indirecto; subordinada substantiva con oficio de complemento circunstancial, y subordinada adverbial)." (*Ibid.*, p. 110).

³⁰⁶ Consideramos, en este caso, el manual de tercer curso del mismo ciclo que el que hemos seleccionado para nuestra muestra. Es en el manual de tercero donde se exponen las lecciones sobre la oración compuesta: G. Díaz-Plaja (1956), *Lengua y Literatura. Tercer curso. El lenguaje (Fonética. Ortografía. Morfología. Sintaxis)*, Barcelona: La Espiga, p. 85. (vid. apéndice I).

6.6.3.2. La aplicación de la gramática estructural

La aportación teórica a la enseñanza de la gramática que sobresale en este periodo la observamos en el manual de C. Pleyán (1954), en donde se adopta la noción de "núcleo" de la lingüística estructural³⁰⁷ para describir los complementos preposicionales:

"COMPOSICIÓN DE LOS COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES

Como puede observarse, en todos los complementos preposicionales -formados con la ayuda de la preposición- pueden considerarse dos elementos:

La PREPOSICIÓN y el TÉRMINO.

El TÉRMINO es, como se ha podido comprobar, un sustantivo o un infinitivo.

Ambos elementos forman el complemento que sirve para determinar el NÚCLEO o sustantivo que forma la base de la frase.

Así en máquina de escribir se pueden considerar los siguientes elementos

	prep.	término	
máquina	de	escribir	
núcleo	complemento"		(op. cit., p. 103)

Así se define "núcleo" por primera vez en este periodo: "núcleo o sustantivo que forma la base de la frase"³⁰⁸. En este manual se representa de forma gráfica la dependencia sintáctica por medio de flechas que unen el complemento con el núcleo del cual depende:

"El rey *de Arabia* ha muerto. [...]"

"Amable *con los amigos*"

(*Ibid.*, p. 101)

En este manual no se aborda la sintaxis de la oración compuesta. Se consideran los "complementos del sustantivo", "complementos del adverbio",

³⁰⁷ La noción de "núcleo" parte del análisis en constituyentes inmediatos, análisis iniciado por el lingüista americano L. Bloomfield, y desarrollado por S.R. Wells y por Hockett. En la *Gramática castellana* de A. Alonso y P. Henríquez Ureña (1938-39) se aplica también la noción de "núcleo" del sujeto y de "núcleo" gramatical del predicado.

³⁰⁸ Para el análisis de este tipo de estructuras se vale C. Pleyán de la noción de "núcleo". Antes, en las primeras lecciones del manual, C. Pleyán había definido "sustantivo" del siguiente modo: "El sustantivo sirve para designar a los seres" (p.29). Se aplican criterios distintos en las diferentes partes del manual.

"complementos del adjetivo" y "complementos del verbo" (directo, indirecto y circunstancial, delimitados de forma tradicional). Se consideran, además, otros dos complementos verbales: el predicativo y el agente.

Rincón (1989:57) ha destacado los libros de texto de C. Pleyán como una de las aportaciones de más calidad que surgen a partir del plan de 1953. Señala que sus manuales son los más enriquecedores del periodo y la mayor aportación que el libro de texto realiza en esta época a la didáctica de la lengua. Destaca el tipo de lenguaje empleado en el manual, cercano al de los estudiantes de secundaria:

"Este esfuerzo de aproximación al lenguaje "habitual" va acompañado por una concepción "semántica" de la gramática escolar, la cual no le influirá ni entrará en contradicción en ella por difícil que resulte, con ser defensora e introductora de la gramática estructural en la enseñanza media.

Otro elemento valorativo de los textos de Carmen Pleyán es la riqueza y variedad de sus ejercicios. [...]

En los textos de Carmen Pleyán, el lenguaje si no se aproxima al coloquial al menos pierde su rigidez y se hace más flexible y cercano a los chicos; los ejercicios cobran colorido y parten de situaciones y hechos igualmente próximos a su vida y su ambiente." (*op. cit.*, pp. 58-59)

Como contraste a este manual de C. Pleyán, que supone un avance en la forma de explicar gramaticalmente la dependencia sintáctica, observamos el estancamiento en la enseñanza en el manual de Bruño (¹⁰1958), una reimpresión literal del manual de 1935.

6.6.3.3. Metodología de enseñanza

En este periodo las actividades para practicar las cuestiones de dependencia sintáctica se centran en el reconocimiento de complementos y subordinadas y en los ejercicios de producción de frases que contengan elementos dependientes. Así se propone en el manual de Blecua (1945):

1º Escribir cinco oraciones que contengan todas las clases de complementos.

2º Escribir cinco oraciones que contengan atributos o elementos apositivos.[...]

4º Asignar complementos a los siguientes verbos: [...]

5º Hágase preceder de un verbo los nombres siguientes, tomados como complementos de verbo o de nombre:..." (*Ibid.*, pp. 44-45)

"Escribanse cinco oraciones subordinadas..." (*Ibid.*, p.76)

O en el de Díaz-Plaja (1956):

"Redactar cinco oraciones transitivas en las que se encuentren todos los complementos que acabamos de estudiar..." (*op. cit.*, p.265)

Se practica también el reconocimiento de complementos a partir de textos literarios, ya que las lecturas se introducen también para trabajar aspectos gramaticales, según establecen las disposiciones oficiales³⁰⁹. En C. Pleyán (1954), aparte de este tipo de actividades, se introduce además el ejercicio de identificar el elemento del que dependen los complementos, el núcleo:

"Señalar en las poesías anteriores las palabras subordinadas por una preposición, indicando, además, a qué palabra complementan." (*op. cit.*, p.36)

Este ejercicio de reconocimiento del elemento nuclear lo hemos observado únicamente en este manual. No se propone análisis sintáctico, pero el tipo de observaciones que Pleyán realiza en alguna ocasión en su libro de texto (con la marca gráfica de la flechas) supone descomponer un grupo sintáctico en sus elementos, es decir, analizar. Hay ejercicios en que se pide "analizar", y en los que se explicita qué tipo de análisis se propone:

"Analizar las oraciones simples de la lectura XXIII y de otras anteriores, indicando los casos de Aposición y los Complementos de Substantivo y del Adjetivo." (*op. cit.*, p. 103)

En el manual de Blecua (1945) se pide también análisis de textos:

³⁰⁹ En el cuestionario oficial del plan de estudios de 1953, se dan unas orientaciones metodológicas para la enseñanza de la gramática española y la lengua y la literatura españolas: "El carácter eminentemente práctico que deben tener los estudios de la propia Lengua y los de Literatura, en la Enseñanza Media, exige que la teoría gramatical y literaria se desarrolle sobre ejemplos concretos, esto es, sobre textos literarios debidamente seleccionados". Sobre las orientaciones concretas para el curso segundo que analizamos, se comenta que los textos de lectura deberán servir de base al análisis morfológico y sintáctico elemental" (vid. apéndice II). Y así se materializa en los libros de texto de esta época, en que se extraen oraciones de las lecturas para el análisis gramatical.

"Analizar los versos siguientes, indicando los elementos que hay en la oración:

Tirsi, pastor del más famoso río
que da tributo al Tajo, en la ribera
del glorioso Sabeto, a Dafne amaba." (op. cit., p. 44)

En este periodo la forma de explicar es más tradicional que en otras épocas. El modo de exposición en los manuales es deductivo, de la teoría a la comprobación en los ejemplos. Las muestras de lengua sobre las que se trabaja son textos de elaboración cuidada, y muchas veces literarios. Ello supone una mayor complejidad en el uso de la lengua (como en los versos para analizar que hemos citado del manual de Blecua, 1945). En este sentido, se explotan en esta época las lecciones de los clásicos, que proporcionan el mejor modelo de lengua. Tusón (1980:1-2) ha aconsejado esta práctica:

"en muchos casos, la enseñanza de la gramática se ha convertido en un fin en sí misma y no se han sabido o no se han querido extraer las lecciones de los clásicos para quienes la gramática era la puerta que abría el ámbito de la lectura y de la escritura a sus más altos niveles."

6.6.3.4. Conclusiones parciales. La *transposición didáctica* entre 1938 y 1956

Vemos, pues, que a partir de la noción sintáctica de dependencia, de su tratamiento teórico y didáctico en las gramáticas pedagógicas de este periodo, llegamos a las mismas conclusiones que habíamos establecido desde el análisis de la irregularidad morfológica. Solo en un manual se contempla una reflexión sobre la relación de dependencia entre núcleo y complementos, aunque únicamente en una estructura concreta (los complementos preposicionales), no en todo tipo de complementación. Este es el libro de texto de C. Pleyán, quien traspassa, a principios de los años 50, a la enseñanza de la gramática algunas de las nociones teóricas del estructuralismo. Es, pues, una aportación aislada, centrada en nociones muy concretas. En este periodo A. Alonso (1945) traduce a Saussure y Alarcos (1951) aplica la teoría de Hjelmslev a la descripción de la lengua española. A partir de 1954 empiezan a introducirse algunas nociones estructuralistas en la enseñanza, que van a tener repercusiones didácticas en los

años posteriores. La transposición, no obstante, viene motivada por imperativos didácticos. En este sentido, como puente para el análisis del siguiente periodo, son premonitorias las palabras que S. Gili Gaya escribió en 1956:

"Durante los últimos años de la Monarquía, la República y el régimen actual, los proyectos e intentos de reforma se han multiplicado. Los planes de estudios de 1934, 1938 y 1954 organizan el Bachillerato en forma cíclica, y tanto en sus artículos como en las disposiciones complementarias se hacen indicaciones metodológicas abundantes, aunque de valor desigual. Estamos, pues, en una época de titubeos que, si bien dan al profesorado una impresión de discontinuidad, han tenido y tienen la virtud de plantearnos los problemas metódicos en toda su desnudez. Sentimos que nuestra acción individual no es mera continuación de una tradición cómoda, ya creada, sino el comienzo responsable e inquieto de algo nuevo en cuyo porvenir podemos colaborar." (Gili Gaya, 1956:44)

Este porvenir se convierte en realidad observable en los libros de texto del periodo que se inicia con el plan de estudios de 1957 y se continúa en la reforma de 1968.

6.6.4. La descripción formal en la enseñanza (1957-1969)

En el periodo comprendido entre 1957 y 1969 los criterios para describir los complementos de la oración simple y la subordinación no se ciñen a lo meramente nocional, sino que también se consideran criterios estructurales, sintácticos, en la línea de la gramática estructural de Manacorda de Rosetti (1961). Observamos en esta etapa la plena transposición de los postulados del paradigma estructural a la enseñanza de la gramática³¹⁰. Veamos cómo se presentan estas cuestiones en cada uno de los manuales considerados.

³¹⁰ Los manuales que consideramos en este periodo son los ocho siguientes:

- G. Díaz-Plaja (1958), *El lenguaje. Segundo curso*, Barcelona: La Espiga, 17ª ed.;
- J. Alcina Franch (1958), *Lengua española. Curso 2º*, Barcelona: Librería Elite;
- E. Correa y F. Lázaro (1958), *Lengua española. Segundo curso*, Salamanca: Anaya;
- C. Pleyán (1958), *Verbo. Curso de gramática castellana. Segundo curso. Plan 1957*, Barcelona: Teide;
- A. Lacalle (1963), *Lengua española. Segundo año*, Barcelona: Clarasó;
- J.M. Blecua y L.A. Blecua (1968), *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General;
- E. Correa y F. Lázaro (1968), *Lengua española. Segundo curso*, Salamanca, Barcelona, Valencia: Anaya;
- C. Pleyán (1968), *Verbo. Lengua española. 2º*, Barcelona: Teide.

• CORREA Y LÁZARO (1958)

Destaca, con respecto a la orientación teórica estructuralista que hemos mencionado, el manual de Correa Calderón y Lázaro Carreter, quienes empiezan a elaborar conjuntamente gramáticas escolares a partir de este periodo. En su libro *Lengua española. Segundo curso* (1958) estos autores muestran un especial interés por la descripción de las "estructuras" sintácticas. Así, en la definición de los complementos de la oración simple, aunque se aplica un criterio semántico, se detalla la estructura que pueden presentar estos complementos:

"Complemento es toda palabra que completa la significación de otra y otras" (*op. cit.*, p.22)

"El complemento directo suele ser nominal o pronominal. [...]"

"El complemento indirecto puede ser *nominal* o *pronominal*. Y es siempre *preposicional*: se une al predicado con *a* o *para*. [...]"

"El complemento circunstancial puede ser nominal, pronominal o adverbial; y puede unirse con preposiciones o sin ellas." (*Ibid.*, pp.24-25)

El interés por la forma y la función de las unidades sintácticas se aprecia de manera destacada en las "observaciones importantes" que estos autores realizan al final de la lección dedicada a los complementos oracionales (lección II) del manual que estamos analizando:

OBSERVACIONES IMPORTANTES

1ª Recordemos que las funciones principales son las de *sujeto* y *predicado*. La de *complemento* no existe necesariamente. Hay oraciones sin ningún complemento: *el pez nada*. Y sabemos también que hay oraciones sin sujeto (*llueve*). Sólo el predicado es imprescindible.

2ª Los verbos intransitivos, aunque no pueden llevar complemento directo, pueden llevar los restantes complementos; indirecto (*cantó para los niños*) y circunstancial o circunstanciales (*el niño duerme ahora en su cuna*).

3ª La preposición *a* sirve a veces para introducir el complemento directo (*he visto a María*), otras el indirecto (*escribo a mis padres*) y otras el circunstancial (*voy a Roma*).

4ª La preposición *para* introduce unas veces el complemento indirecto (*tengo un regalo para ti*) y otras el circunstancial (*salió para Roma*)."
(*Ibid.*, p. 25)

En las actividades propuestas para practicar la noción de complemento se incluyen ejercicios de análisis formal:

"EJERCICIOS DE LA LECCIÓN

1. Señálense los complementos que hay en las siguientes oraciones:
[...]
2. Dígase cuáles de los anteriores complementos son nominales, pronominales y adverbiales.
3. Señálense los complementos preposicionales.
4. Escríbanse dos oraciones con complemento directo (una de ellas con la preposición a) y otras dos con complemento indirecto (una con a y otra con para). [...]"
(Ibíd., p. 26)

Vemos que en estas actividades no se tiene en cuenta la noción de núcleo, la relación sintáctica de dependencia, sino que fundamentalmente se insiste en la construcción sintáctica, en la "forma".

Los complementos nominales se denominan "complementos del sujeto", como en los libros de texto de otros periodos. Se distinguen estos complementos de los otros tipos que puede presentar una oración simple: "complementos del predicado (nominal y verbal)", "complementos de otro complemento" y "complementos predicativos".

En el manual de Correa y Lázaro se sigue el criterio funcional para establecer la distinción entre coordinación y subordinación. La coordinación se considera como "la relación que se establece entre dos oraciones que conservan, no obstante, su independencia significativa y funcional." (p.147). La subordinación, por su parte, es "la relación que se establece entre dos oraciones, una de las cuales depende, en su significación y en su función³¹¹, de la otra" (p.148). El criterio funcional, junto con el semántico, establece la dependencia que existe entre las proposiciones que constituyen la oración compuesta. De todos modos, en la definición de oración principal y subordinada no se sigue un criterio homogéneo. De la oración principal se comenta que "es aquélla cuya significación subsiste, sin apoyarse en la otra oración." (p.148). De la oración subordinada se explica que "desempeña una función (de sujeto o de complemento) de la oración principal, de cuyo significado depende también." (p.148). Es decir, se sigue un criterio semántico para establecer la independencia de la oración principal, y un criterio semántico y funcional para distinguir la subordinada.

³¹¹ Los subrayados son nuestros.

Entre las subordinadas, se establecen tres tipos: subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales. Se utiliza, para ello, un criterio distribucional:

"Si digo *Cuando se pone el sol salimos de paseo*, la oración *cuando se pone el sol* no significa nada si no se apoya en la otra; y desempeña una función dentro de la oración *salimos de paseo*: es un complemento circunstancial de tiempo (obsérvese la identidad de función entre *por la tarde* y *cuando se pone el sol*: *Por la tarde*, salimos de paseo - *Cuando se pone el sol*, salimos de paseo)" (*Ibíd.*, p.148)

"Si decimos *me disgusta que salgas solo*, el sujeto de *disgusta* es, evidentemente, *que salgas solo*. (Comprobémoslo viendo la analogía que esta oración guarda con estas otras: *me disgustan tus palabras*, *me disgusta tu acción*." (*Ibíd.*, p.160)

Se distinguen, dentro de la subordinación adverbial, ocho tipos de subordinadas: 1) adverbiales de lugar, 2) de tiempo, 3) de modo, 4) comparativas, 5) condicionales, 6) consecutivas, 7) concesivas y 8) causales. Las subordinadas causales se incluyen entre las adverbiales, no entre las sustantivas, como en otros periodos (cfr. RAE, 1927; Díaz-Plaja, 1956). Por lo que respecta a las relativas, se considera que las oraciones de relativo pueden ir encabezadas a veces por los adverbios *donde*, *como*, *cuanto*, *cuando*, en lugar de llevar un pronombre relativo. La explicación gramatical que se ofrece parte de presupuestos distribucionalistas:

"Los adverbios *donde*, *como*, *cuanto*, *cuando*, en las ocasiones en que equivalen a los pronombres *que*, *cual*, se denominan *adverbios relativos*. Y las oraciones encabezadas por adverbios relativos son legítimas oraciones de relativo (*op. cit.*, p. 169)

En cuanto a los ejercicios, aparte de los que se centran en el reconocimiento de las clases de subordinación, se proponen con frecuencia ejercicios de producción:

"Constrúyase con estos verbos una oración en que funcionen como transitivos, y otra como intransitivos: *beber*, *coser*, *observar*." (*Ibíd.*, p.26)

"Escríbanse cuatro oraciones compuestas, en las que la subordinada sea, respectivamente, sujeto, complemento directo, indirecto y complemento de un sustantivo o adjetivo." (*Ibíd.*, p.162)

"Escríbanse dos oraciones explicativas y otras dos especificativas" (*Ibíd.*, p.170)

"Escribanse oraciones, en las que haya una subordinada adverbial de cada clase"
(*Ibíd.*, p.180)

No hay propuestas de análisis gramatical en este manual de Correa y Lázaro. No obstante en el libro de texto de primer curso de los mismos autores se dan unos "Consejos para analizar oraciones". En estos consejos se explica que "Analizar una oración es saber exactamente *qué función* desempeña cada palabra de esa oración." (vid. documento 4). El análisis que se concibe es, pues, funcional. Algunos ejercicios del manual del segundo curso que analizamos se sitúan en esta perspectiva, pero no podemos hablar en todos los casos de práctica de análisis sintáctico, tal como lo conciben Correa y Lázaro. Así ocurre con el siguiente ejercicio:

"Indíquese la función (sujeto o complemento y de qué clase) que desempeñan los relativos en las siguientes oraciones:

El libro que ves en esa mesa es muy antiguo.- La moneda que le dió es falsa.- El perro que ladraba nos asustó.- El cargo a que aspira es muy importante.- No tengo quien me lo haga.- Llegó su prima, de la cual nos había hablado tanto, nos pareció muy inteligente."
(*Ibíd.*, pp. 169-170)

No se trabaja tampoco sobre la relación entre los elementos conectados por la dependencia sintáctica. En algunos ejercicios hay que señalar el antecedente de una proposición de relativo, pero no relacionarlo con su complemento. El hecho de señalar los nexos en las oraciones compuestas revela una vez más la atención por la forma, que sobresale en este manual:

"Señálese, entre las unidas por subordinación, cuál es la principal y la subordinada. Y en todas, el nexos." (*Ibíd.*, p. 149)

"Señálese el antecedente de las siguientes oraciones: [...]" (*Ibíd.*, p. 169)

- PLEYÁN (1958)

La gramática escolar de este periodo en donde sí que se propone la práctica del análisis sintáctico es el manual de C. Pleyán. En este libro de texto de gramática, la autora aplica la noción de núcleo, como hizo en su manual de 1954, para explicar la dependencia sintáctica:

"CONSEJOS PARA LA DISPOSICIÓN GRÁFICA DEL ANÁLISIS SINTÁCTICO

Con el objeto de que el alumno se habitúe a ver la trabazón lógica de los elementos sintácticos, aconsejamos que en la práctica del análisis utilice el siguiente tipo de ordenación gráfica, donde se indica *siempre* con una flecha a quién completa cada elemento subordinado." (*op. cit.*, p.123)

La flecha, pues, señala el núcleo de la estructura sintáctica analizada. De este modo, en el análisis sintáctico, se destaca gráficamente la jerarquía de relaciones que se establecen en la oración. Esta es la aportación distintiva de este manual a la didáctica de la gramática de este periodo. Después de 1931 (con el periodo republicano y la guerra civil) son pocos los manuales en los que se propone la práctica del análisis sintáctico (en Lacalle y Seco, ⁴1935). Se reserva para niveles superiores a los que analizamos, cercanos a los estudios universitarios³¹².

En la gramática escolar de C. Pleyán, por otro lado, se intenta atajar algunos hábitos muy arraigados en la enseñanza gramatical, como es el recurso a los nexos para identificar el tipo de subordinación que se establece en una oración:

"ADVERTENCIA PARA EL ANÁLISIS DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS

Al analizar oraciones subordinadas es conveniente tener en cuenta el significado de lo que se expresa en cada caso y prescindir, en cierto modo, de la conjunción, tomada con excesiva rigidez.

He aquí, por ejemplo, algunas conjunciones con muy diversos valores:

MÁS ... QUE:

Estoy más blanco que tú (comparativa).

No te tengo más que a ti (adversativa = *sino*).

³¹² En el periodo de la inmediata posguerra destaca el manual de Luis Miranda Podadera: *Análisis gramatical de la lengua española. Curso superior (con mil ejemplos en su mayor parte de Cervantes). Gramática adaptada rigurosamente a las modernas disposiciones de la Real Academia Española*, Madrid: Hernando, 26ª ed., 1952. Esta gramática fue editada en numerosas ocasiones, y constituye una adaptación de la gramática académica destinada a practicar las nociones gramaticales por medio de ejercicios de análisis. El análisis que se propone en esta gramática de Miranda Podadera es un análisis sintáctico, de funciones, incluidas las de caso.

PUES:

No me han llamado, pues me voy (ilativa).
No llegó, pues no le habían llamado (causal).
Pues como decía... (coordinativa).

QUE:

Veamos el libro, que yo os diré si es éste (copulativa).
No quiere entrar, que tiene miedo (causal).

ASÍ QUE:

Así que lleguen, avísame (temporal).
No llegan, así que me iré. (ilativa).

COMO:

Como no llegan, me voy (causal).
Esto es como aquello (comparativa).

SI:

Si no viene, no estarán contentos (condicional).
Dime si lo has visto (substantiva de complemento directo)." (*Ibíd.*, p.141)

Hay una voluntad manifiesta en este manual de 1958 de desplazar de las aulas ciertas prácticas didácticas tradicionales, que reflejan todavía la dependencia del paradigma latino que presentan estas explicaciones gramaticales de la lengua española. De todos modos, la consideración de la enseñanza de la gramática española ligada al estudio del latín está todavía presente en este libro de texto. Así, a propósito de las oraciones de relativo, comenta C. Pleyán:

"No siempre el antecedente y el relativo hacen en la oración el mismo oficio sintáctico. El antecedente forma parte de la oración principal, el relativo es un elemento de la subordinada. Cada uno en su oración ejerce la función que le corresponde con absoluta independencia uno de otro.

El caballo que me regalaste me gustó mucho.

Distinguimos la oración principal:

El caballo me gustó mucho,

de la adjetiva:

que me regalaste.

El caballo (antecedente del relativo) es el sujeto de la oración principal.

Que es el complemento directo de la oración del relativo.

Esta diferencia se nota cuando el relativo lleva preposiciones que no lleva el antecedente o al revés.

El caballo con que me obsequiaste me gustó mucho.

Sin embargo, esta distinción hay que tenerla muy presente en latín, puesto que en aquella lengua la declinación hace que se note mucho más la diferencia de caso que existe entre el antecedente y el relativo." (*Ibíd.*, p.133)

En este manual de 1958 la catedrática de lengua y literatura españolas C. Pleyán relaciona constantemente la enseñanza de la gramática con las habilidades de expresión. Ello le lleva a adoptar una perspectiva semántica en la descripción de los fenómenos: "es conveniente tener en cuenta el significado de lo que se expresa en cada caso." El criterio semántico completa la descripción estructural que adopta en su manual. El enfoque estructural se observa en explicaciones sintácticas como la siguiente:

"Se da el nombre de oración compuesta, a diferencia de la simple, a aquella en la que alguno de sus elementos es una oración" (p.120)

En las oraciones subordinadas C. Pleyán distingue tres niveles de subordinación, según el alcance de la dependencia sintáctica (pp.122-123): en función de 1) si forma parte de la estructura necesaria para constituir la oración ("Yo quiero *que te pongas este traje*"); 2) si funciona como complemento de un elemento de la oración simple ("Ponte el traje *que llevabas ayer*"); o 3) si complementa a toda la oración ("*Aunque tú no quieras*, me pondré este traje"). Esta clasificación, según la autora, "de oraciones subordinadas según a quien complementan", supone, para la didáctica de la gramática, una forma novedosa de abordar la subordinación y los tipos de jerarquía que se dan entre la oración principal y la subordinada³¹³.

Por otro lado, la preocupación por la relación lógica que se establece entre las dos proposiciones que forman la oración compuesta se aprecia en este manual en las actividades. A C. Pleyán le interesa que los estudiantes sean capaces de analizar el tipo de dependencia lógica entre las cláusulas de una oración; la atención a la forma, a diferencia del manual de Correa y Lázaro, es menos evidente. En esta orientación lógico-semántica que se aprecia en el libro de C. Pleyán podemos reconocer la influencia de los lingüistas franceses Molho y

³¹³ A. Alonso y P. Henríquez Ureña (1938-39) habían distinguido entre proposiciones subordinadas a la oración y proposiciones subordinadas a un elemento de la oración: "Si se prefiriere seguir llamando a todas subordinadas, será siempre conveniente especificar entre las subordinadas a una oración (las subordinadas propiamente dichas) y las subordinadas a un elemento de oración o que son elementos de oración" (II, ¹⁶1959:35, §38).

Guillaume³¹⁴. Algunos ejercicios en esta línea son los siguientes:

"Decir qué representa el significado de las frases que no van en cursiva (fin o causa):
Estudia con regularidad para que llegues bien preparado al examen.- *No me digas de dónde vienes* porque ya lo sé.- *Las flores se abren* porque el sol les da calor.- *Voy a llevarle estas flores a mamá* para que esté contenta.- *Dale mucha leche* para que engorde.- *Casi no quiere comer* porque engordaba demasiado.- *No me esperes*, que no iré." (*Ibíd.*, p.131)

"Establecer entre cada par de hechos que van a continuación, cuál es, lógicamente la causa y cuál la consecuencia.

<i>El niño come</i>	<i>el niño crece</i>
<i>Dan unos golpes</i>	<i>se oye ruido</i>
<i>El coche corre</i>	<i>el coche tiene suficiente gasolina</i>
<i>Estudia mucho</i>	<i>le dan buenas notas</i>
<i>Ha resuelto todos los problemas</i>	<i>va bien de matemáticas</i>

Combinar estas oraciones de manera que la causa se exprese en la oración subordinada. Combinarlas luego de manera que en la subordinada se exprese la consecuencia." (*Ibíd.*, p. 142)

Estos últimos ejercicios juegan con transformaciones sintácticas. El interés por la estructura de las construcciones dependientes se relaciona con la función de los elementos que constituyen la estructura. La identificación del núcleo en torno al cual se añaden complementos distingue este manual de C. Pleyán de otros del mismo periodo:

"Subrayar todos los sustantivos que lleven una determinación o un complemento. Analizar si esta determinación consiste en un adjetivo epíteto o en un complemento del nombre. [...]

Subrayar los complementos del nombre y los del adjetivo indicando con una flecha al cual modifican" (*Ibíd.*, p.81)

"Analizar las siguientes oraciones señalando todos los complementos e indicando con una flecha a quien modifican, con el fin de observar los complementos de los complementos." (*Ibíd.*, p.90)

Los complementos de la oración simple se clasifican en función del núcleo al que determinan. Así, en este manual Pleyán establece las siguientes clases de

³¹⁴ El pensamiento de G. Guillaume (1883-1960) se relaciona con la teoría de Saussure en ciertos aspectos, pero se separa en otros. Guillaume rechaza una concepción demasiado formal de la lengua, en la que, por lo que se refiere a los signos, todo se explica mediante relaciones entre los significantes. Guillaume considera que hay que estudiar la lengua en sus relaciones con la estructura mental que en ella subyace. Este estudio no será un análisis de superficie sino que debe hacerse con respecto a los "esquemas dinámicos más profundos", de los mecanismos universales del pensamiento.

Moïho fue discípulo de Guillaume y vivió en Barcelona algún tiempo en los años difíciles de la Segunda Guerra Mundial.

complementos: "complementos del sustantivo", del "adjetivo", del "adverbio" y del "verbo" (complemento directo, indirecto, circunstancial, predicativo y agente, como en el manual de 1954).

El modo de exposición que se sigue en este libro de Pleyán es deductivo, de la teoría a los ejemplos y las prácticas. Las muestras de lengua, como hemos podido ver, están muy cercanas a los alumnos.

- ALCINA (1958)

A este mismo periodo pertenece el manual de J. Alcina Franch (1958). En este libro de texto, para la descripción de la dependencia sintáctica, se sigue un criterio semántico y sintáctico. Se definen los complementos por su función semántica y por su dependencia gramatical. Esta dependencia "gramatical" de los complementos se empieza a explicitar a partir de este cuarto periodo (también lo hemos comentado a propósito del manual de Correa y Lázaro), no antes.

"Se llaman complementos todas las palabras, sea cual sea su categoría gramatical, que de alguna manera amplían o restringen el significado de otra de la que dependen gramaticalmente y con la que forman grupo sintáctico.

La subordinación del complemento a su palabra principal se puede realizar por simple *yuxtaposición* y entonces va marcada la dependencia por el sentido y algunas veces, además, por concordancia, o por medio de una preposición o grupo prepositivo.

Ejemplos: La caja *de madera*. Carlos V, *Emperador*. Come *manzanas*. Libro *bonito*.

(*Ibid.*, pp.14-15)

Vemos que se consideran varios criterios en la definición de complemento, pero destaca el punto de vista sintáctico que conlleva el estudio de los "grupos sintácticos"³¹⁵ que forman el complemento y su núcleo. Esta consideración de diversos criterios se aplica también a la clasificación de los complementos de la oración simple:

"2. CLASES DE COMPLEMENTOS.- Para clasificar los complementos pueden adoptarse tres principales puntos de vista, que son:

a) *Por el elemento oracional de que forman parte*. Los complementos pueden ser: de sujeto,

³¹⁵ La noción de "grupo sintáctico" en Alcina evoca el concepto "sintagma" de la lingüística estructural. El concepto de "sintagma" todavía no lo hemos visto aplicado en ninguna de las gramáticas escolares de la muestra que llevamos analizadas hasta ahora.

de predicado nominal, de predicado verbal, y de otro complemento.

b) *Por la naturaleza morfológica de la palabra a la que complementan* pueden ser: de nombre, de adjetivo, de verbo y de adverbio.

c) *Por su propia naturaleza morfológica* pueden ser: nominales, pronominales, adjetivos y adverbiales." (*Ibíd.*, p. 15)

Esta explicitación de los puntos de vista desde los que se definen los conceptos no es muy común en la época. Constituye un enfoque integrador para la explicación didáctica de los fenómenos gramaticales que va a ser muy aplicado en la enseñanza de la gramática.

En este manual no se utiliza la noción de núcleo, sino la de "palabra fundamental" para hacer referencia al elemento del cual dependen otros. En los ejercicios se pide establecer esta relación entre la "palabra fundamental" y sus complementos:

"COMPLEMENTOS DEL SUJETO.- Los complementos del sujeto cuando su palabra fundamental es un nombre sustantivo o palabra que haga sus veces pueden ser..."(*Ibíd.*, p. 15)

"COMPLEMENTO DEL VERBO.- Desde un punto de vista práctico, en el ejercicio del análisis gramatical sintáctico, el verbo es la palabra más importante de la frase en torno a la cual parecen ordenarse las demás. En la lección 2 han sido ya estudiados los complementos del verbo, que es la palabra fundamental del predicado verbal." (*Ibíd.*, p. 120)

Se distinguen, dentro del predicado verbal (siguiendo "la clasificación usual por la manera de completar el sentido del verbo"), cuatro tipos de complementos: el complemento directo, indirecto, circunstancial y ablativo agente. Se considera, como en C. Pleyán (1958), el complemento agente:

"d) ablativo agente, es una forma particular del circunstancial que sólo admiten los verbos en voz pasiva y que indica la persona que realiza la acción del verbo. Se construye por medio de las preposiciones *de* o *por*." (*Ibíd.*, p. 17)

Por su naturaleza morfológica, Alcina Franch clasifica los complementos del verbo en complementos nominales, pronominales y predicativos. La definición del complemento predicativo muestra el sincretismo de criterios por el que se opta para la enseñanza gramatical:

"COMPLEMENTOS PREDICATIVOS.- Se llama predicativo el complemento del verbo a través del cual califica, cualifica o clasifica a un nombre sujeto o complemento directo. Su función es muy semejante a la de un atributo y lo desempeña un adjetivo o bien, un nombre sin preposición o con las preposiciones *de*, *por* o *va* introducido por *como*." (*Ibíd.*, p.121)

Por lo que respecta a la subordinación, se considera el criterio sintáctico para establecer la dependencia gramatical que una proposición presenta en relación a otra. Por otro lado, se realiza una matización significativa en cuanto a los tipos de subordinación: se puntualiza que existen distintos grados de dependencia lógica y sintáctica entre las proposiciones relacionadas mediante la subordinación:

"1. ORACIONES SUBORDINADAS.- Históricamente la subordinación representa un estado de mayor complejidad que la coordinación. Entre las oraciones que se analizan como subordinadas hay casos en que la trabazón ideológica y gramatical es mayor que en otros. De cualquier manera no podemos separar a una oración de la otra de las que componen el período subordinado sin que de alguna manera su sentido no padezca." (*Ibíd.*, p. 150)

Las subordinadas sustantivas se clasifican por su función: de sujeto, de complemento directo, de complemento indirecto, circunstancial y complemento del nombre. Las subordinadas sustantivas de complemento indirecto se equiparan a las finales. Con respecto a las sustantivas en función de complemento circunstancial, se plantean los límites confusos con la coordinación y algunas clases de subordinadas adverbiales. Sigue este autor en esta descripción a los gramáticos Gili Gaya (1943)³¹⁶ y Seco (1930)³¹⁷. Así lo manifiesta él mismo

³¹⁶ En su *Curso superior de sintaxis española* (1943), explica S. Gili Gaya, a propósito de las subordinadas sustantivas complementarias circunstanciales, que "forman un grupo especial, por su variedad y frecuencia, las que por expresar alguna circunstancia de causa reciben el nombre de *oraciones causales*. Ejemplos: *ya que no me reciben con agrado, no volveré a casa; es sencillo porque es sabio; no me quejo de que no lo hayas dicho antes*. La Gramática latina distinguía con claridad *coordinadas causales* y *subordinadas causales*: las primeras llevaban las conjunciones *noam, enim, etenim*; las segundas se introducían por medio de *quod, quia, quoniam, quare*. A su imitación, las gramáticas de nuestra lengua estudian separadamente coordinadas y subordinadas causales; pero las definiciones en que fundan esta distinción son extremadamente oscuras, a causa de que adaptan artificiosamente al español las diferencias latinas entre los dos grupos de conjunciones. La ACADEMIA dice, por ejemplo (397), que las coordinadas causales expresan la razón o causa lógica del efecto que se indica en la oración principal, mientras que sus homónimas subordinadas dan a conocer el motivo o la causa real. Como se ve, esta diferencia no es más que traducción de lo que las gramáticas latinas dicen a este respecto.

En las lenguas romances se borraron estas diferencias, con muy pocas excepciones. A medida que desaparecían algunas conjunciones causales latinas, las que quedaban confundieron pronto ambos empleos, y las de formación romance no mantuvieron la distinción entre la causa o razón lógica de un acto y su motivo efectivo. En este estado se halla de hecho el español moderno, como lo prueba el uso indistinto de las conjunciones, aunque reflexivamente podamos separar en algunos casos estos dos matices del pensamiento. La ACADEMIA registra las siguientes conjunciones coordinantes causales: *que, pues, pues que, porque, puesto que* y *supuesto que* (346); como subordinantes, *porque, de que, ya que, como* y *supuesto que*. [...]

Si además tenemos en cuenta que *porque* (la más usual de todas) se considera en todas las gramáticas como común a ambos, parecerá evidente que no hay motivo para seguir manteniendo separadas las coordinadas de las subordinadas causales.

Desde el punto de vista funcional, toda oración causal expresa una circunstancia del verbo dominante, y por esta razón parece

al establecer los tipos de oraciones subordinadas adverbiales:

"El Programa del Centro de Orientación incluye entre las oraciones de esta lección de adverbiales las oraciones causales que siguiendo el criterio de ilustres gramáticos estudiamos en la lección dedicada a las oraciones sustantivas. V. Gili, Seco, etc." (*Ibíd.*, p. 171)

Se consideran, además, dos formas de relación en las subordinadas adverbiales: las adverbiales propiamente dichas y las que complementan a toda la oración principal:

"1. ORACIONES SUBORDINADAS ADVERBIALES.- Si bien las oraciones subordinadas sustantivas y adjetivas toman un término morfológico en un bastante aproximado sentido funcional y sintáctico, las oraciones llamadas adverbiales toman con gran libertad el término que les sirve de título. Por definición, se llaman adverbiales las oraciones subordinadas que actúan en la oración compuesta de manera semejante a como actúa el adverbio, indicando una circunstancia que modifica y complementa la acción de un verbo o graduando la intensidad con que se da una acción, una cualidad adjetiva o adverbial. [...]

Además se incluyen en el estudio de estas oraciones otras cuya función afecta a todo el contenido de la oración principal, menos trabadas gramaticalmente con ella, cuyo sentido contrastan con otra oración como mera observación accidental o como hipótesis.

Si él es de reyes primo, primo de reyes soy yo (Rivas)

Si el vino fuera puro... no sería perjudicial (Marañón)

Aunqueelijamos lo que nos parece mejor, siempre dejamos en nuestra apetencia un hueco que debió llenarse con aquel o otro bien propuesto (Ortega)."

(*Ibíd.*, p. 171)

Se distinguen, teniendo en cuenta la diferente dependencia (de un solo elemento o de toda la oración), siete clases de subordinadas: adverbiales de lugar, tiempo, modo, comparativas, consecutivas, condicionales y concesivas.

Vemos que Alcina Franch no sigue la teoría gramatical de la R.A.E., sino que contempla otras descripciones gramaticales de la lengua española, como las

lógico incluirlas todas entre las complementarias circunstanciales. Finalmente, uno de los caracteres más salientes de las conjunciones coordinantes consiste en que no sólo unen oraciones, sino también elementos análogos de una misma oración. Como quiera que esta última función no pueden desempeñarla las conjunciones causales, queda justificada nuestra decisión de considerar toda causal como subordinada." (*op. cit.*, ¹⁵1993:296-297, §224)

³¹⁷ Cfr. R. Seco (1930), *Manual de gramática española*, Madrid: Aguilar, §172.

Recientemente, L. Gómez Torrego (1985:82) ha manifestado que "las *causales* y las *finales* no deberían ser consideradas adverbiales circunstanciales sino *sustantivas circunstanciales*." Es este un aspecto de la descripción gramatical del español todavía no resuelto.

de Gili Gaya y Seco, aportando él también novedades. El referente teórico para la enseñanza lo constituyen en este caso las gramáticas descriptivas del español, cuyas descripciones se trasladan al manual adaptándolas didácticamente.

¿Cómo se lleva a cabo la *transposición didáctica*? La primera transformación consiste en adecuar la definición a los destinatarios del manual. En el libro de Alcina se observa que se opta por utilizar diferentes criterios para la descripción. De este modo, la explicación es menos coherente desde el punto de vista teórico, pero se hace más comprensible, más clara para el aprendizaje. Además de la adecuación en la definición, la explicación se expone a partir de muestras de lengua. En el manual de Alcina cada lección se inicia con un fragmento de una obra literaria. La forma de exposición de los contenidos gramaticales parte de un texto para el comentario que da pie a la explicación de la teoría. Desde el texto -la realización- a la abstracción gramatical. Los ejemplos que se dan para ilustrar las nociones didácticas son ejemplos en su mayoría de la lengua literaria en el manual de Alcina, presentados como frases modelo.

Por último, los conceptos explicados se practican en ejercicios variados. Para el caso que nos ocupa de la subordinación adverbial, las actividades que se proponen son fundamentalmente de análisis e identificación:

"3. Análisis de oraciones temporales. Subráyese la palabra o palabras relacionales comentando su naturaleza, verbos, etc.

1. *El silencioso*.- Canta siempre que no habla, y habla muy poco porque nada tiene que decir (*Jarnés*).

2. *Despertar*.- Desde que quiebra el alba, la ciudad entra en animación (*Azorín*, "Visiones de España").

3. *Tormenta*.- Las ráfagas de viento cargadas de lluvia batieron durante largo rato los cristales hasta que enteramente los lavaron (*Palacio Valdés*, "Marta y María")."
[...]

4. La idea de modo lleva implícita las más de las veces una idea de comparación. Coméntese en los ejemplos siguientes. [...]

5. En las siguientes frases se desarrolla una comparación. Analícese ésta subrayando verbos y palabras relacionales. Explíquese la naturaleza de los elementos que se comparan y la estructura de la subordinada. Explíquese el grado de la comparación. [...]

9. Análisis y comentario de las siguientes condicionales. Carácter y valor de la condición. [...]"

(*Ibíd.*, pp. 177-178)

Para las demás nociones gramaticales, los ejercicios propuestos son del mismo tipo: de reconocimiento de las unidades gramaticales, de producción, de sustitución y de análisis:

"Sepárese por trazos verticales los distintos modificativos nominales y enlácense por un trazo curvo con el sustantivo a que se refieren.[...]
En las frases siguientes subráyense los verbos y enlácense con sus complementos." (*Ibid.*, p.19)

"Identificación de los complementos verbales de las siguientes frases.[...]
Ejercicios sobre complementos pronominales. Sustituir el complemento directo de las siguientes oraciones por el pronombre correspondiente de tercera persona." (*Ibid.*, p.123)

"Señálese en las frases siguientes los pronombres relativos con una raya y su antecedente con una cruz. Entre paréntesis, a continuación indíquese la función gramatical del antecedente y del relativo. [...]
Enlácense por medio de un relativo las oraciones que componen cada frase. (*Ibid.*, pp.166-167)

- DÍAZ-PLAJA (1958)

El manual que Díaz-Plaja elabora en este periodo para el segundo curso de bachillerato parte de criterios heterogéneos para establecer los tipos de complementos de la oración simple: "complementos del sujeto (nominales) y del predicado (verbales)" (p.23). En la descripción de los "complementos del sujeto" se aplican las categorías latinas. Se distinguen, por ejemplo, el "complemento en genitivo", "complemento en dativo", "complemento en ablativo". Los complementos verbales se describen nocionalmente. Las actividades gramaticales se centran en el reconocimiento de funciones y en la producción de oraciones.

En cuanto a la oración compuesta, la explicación gramatical se orienta hacia la expresión escrita. Díaz-Plaja aplica el mismo criterio que había aplicado en su manual anterior (1956): las conjunciones de enlace para establecer la clasificación de los tipos de oraciones coordinadas. En la descripción de la subordinación, en cambio, sigue un criterio más sintáctico: "Se llaman oraciones subordinadas a aquellas que actúan como un elemento de la oración principal" (p.202). Se utiliza el método de la conmutación para establecer los tipos de subordinadas:

"Ejemplo:
ORACIÓN SIMPLE: Dios creó el mundo
ORACIÓN
COMPUESTA: El que todo lo puede creó la tierra en que habitamos"
(*op.cit.*, p.202)

Entre las subordinadas adverbiales se distinguen seis tipos (de lugar, tiempo y modo; comparativas, consecutivas y condicionales. Las oraciones causales se consideran coordinadas (cfr. Díaz-Plaja, 1958:198-199). También las actividades sobre subordinación son fundamentalmente de producción de oraciones:

"Redactar frases que contengan oraciones subordinadas adverbiales:
a) de lugar
b) de tiempo
c) de modo [...]" (*Ibíd.*, p. 214)

- LACALLE (1963)

En la gramática escolar de A. Lacalle de 1963 se establece una clasificación de los complementos de la oración simple a partir de un criterio sintáctico, funcional:

"Como son dos los elementos esenciales de la oración, fundamentalmente serán dos las posibles clases de complementos: complementos del sujeto y complementos del predicado. Pero como esos mismos complementos pueden a su vez necesitar una determinación, resultan así los complementos de complemento.
Distinguiremos, por lo tanto:
Complementos del sujeto
Complementos del predicado
Complementos del complemento" (*Ibíd.*, p.8)

Dentro de cada uno de estos tipos se distinguen subclases siguiendo un criterio formal y funcional. Entre los complementos del sujeto, según el tipo de categoría que realiza la función de sujeto, se observan tres grandes tipos: complementos del sujeto sustantivo, complementos del sujeto pronombre y complementos del sujeto infinitivo. Los dos tipos de complementos del predicado que se establecen son los complementos

del predicado nominal y los complementos del predicado verbal. Dentro del predicado verbal se distinguen tres tipos de complementos: directo, indirecto y circunstancial. Más adelante se distingue también el complemento predicativo.

Los complementos del sujeto también reciben la denominación de complementos *nominales*. Esta noción de "complemento nominal" constituye una novedad en este periodo. Representa un adelanto y simplificación el pasar de tipos de complemento "de sujeto" a complementos "de nombre". Ello supone distinguir de forma clara entre categorías (nombre) y funciones (sujeto, complemento). Considerar "complementos del nombre" implica ampliar la validez de la explicación gramatical: la función de complemento no determina solo al nombre sujeto, sino a cualquier sustantivo, sea cual sea su función en la oración. Más adelante, a partir de 1968, se introduce la noción de "sintagma", un *objeto pedagógico* también muy económico y potente. Estas nociones resultan muy eficaces pedagógicamente, ya que son conceptos con un gran valor explicativo.

A este respecto, Gómez Torrego (1997:267) ha comentado la necesidad de distinguir, en la enseñanza de la gramática, entre categorías morfosintácticas y funciones:

"debe quedar claro que decir [...] *grupo* (o *sintagma*) *nominal* es apuntar a una categoría y decir *sujeto* es referirse a una función oracional. [...]

Por otra parte, aunque todo *grupo verbal* desempeña siempre la misma función de *predicado*, el alumno debe saber que aquél es el nombre de una categoría sintáctica; y éste, el de una función."

Entre los complementos del nombre se distinguen en el manual de Lacalle (1963) los adjetivos, los nombres en aposición y los nombres con preposición. Nos situamos en esta clasificación en un nivel de análisis distinto al que se sigue para establecer los complementos del verbo. Se analiza la forma de los complementos del nombre, no su función. Esta heterogeneidad de criterios se observa también al hablar de los complementos *pronominales* como un tipo más de complementos verbales (Lacalle, 1963: 118-119). Los pronombres personales pueden actuar como complementos directos, indirectos y circunstanciales; otros pronombres pueden ser complementos de verbos, de sustantivos y de adjetivos.

Con respecto al enfoque que se da en este manual a la dependencia en el ámbito de la oración compleja, observamos que se define la oración subordinada con un criterio semántico, no se recurre al criterio gramatical como en otros manuales:

"Se dice que una oración es subordinada de otra -llamada oración principal- cuando ambas se hallan unidas de modo inseparable, de suerte que no tienen significación eficiente sino completando la una a la otra." (*Ibid.*, p. 149)

Se establecen, según este criterio, las siguientes clases de oraciones subordinadas (Lacalle 1963:150): sustantivas (dentro de las cuales se distinguen cinco tipos: sustantivas en función de sujeto, de complemento directo, de complemento indirecto, de complemento circunstancial y de complemento de un sustantivo o adjetivo), adjetivas (especificativas y explicativas) y adverbiales (dentro de las que se distinguen ocho tipos: de lugar, tiempo, modo, comparativas, condicionales, concesivas, consecutivas y causales). Debido al criterio semántico que se sigue, se equiparan las subordinadas finales con las subordinadas sustantivas de complemento indirecto, como ocurre en otros manuales de la época. Las subordinadas causales, como en Correa y Lázaro (1958), se consideran adverbiales.

Al comentar las oraciones subordinadas adjetivas o de relativo se identifica la subordinada con el pronombre relativo, se confunde el nexos con toda la cláusula subordinada:

"Oficios de la oración de relativo.- La oración de relativo desempeña todos los oficios sintácticos que les corresponde a los pronombres. Así, pueden ser:

a) Sujeto:

Aquí está el amigo que te buscaba

b) Complemento directo:

El palacio que edificó resultó grandioso

c) Complemento indirecto:

Estos son los libros a que me refiero

d) Complemento circunstancial:

La calle por que pregunta está cerca

e) Adjetivo del sujeto:

Esta es una obra cuyo autor desconocemos

f) Adjetivo del complemento directo:

Aquí tienes la obra cuyo autor no recordabas

g) Adjetivo de un complemento con *de*:

La persona de cuyo domicilio no me acuerdo

Cuando el relativo *que* es ablativo de lugar o tiempo, se omite la preposición..."(*Ibid.*, p.153)

Este enfoque podría deberse al hecho de que no se establece una distinción entre el elemento nuclear y el complemento, todo se considera un mismo conjunto sintáctico.

Observamos, además, el uso de categorías de la gramática latina todavía en esta época (ablativo, por ejemplo). Otra reminiscencia del modelo gramatical latino se aprecia en el análisis que se lleva a cabo de las oraciones subordinadas adverbiales de lugar. Se distinguen las subordinadas adverbiales de lugar de las adjetivas por el nexo que las introduce, a pesar de que la subordinada que introduzcan esos nexos realicen la misma función con respecto a la principal (es una confusión que ya encontrábamos en el *Compendio* de la R.A.E.). Esto nos indica la importancia que en este periodo se concede todavía a los nexos³¹⁸:

" **Oraciones adverbiales de lugar.**- Indican el lugar donde se verifica lo significado en la oración principal, a la que se unen mediante el adverbio relativo *donde*:
Aquí es donde vivo.

Estas oraciones pueden considerarse como un caso especial de las oraciones adjetivas, con las cuales se confunden cuando el antecedente a que se refieren es un sustantivo o pronombre. Entre

Ésta es la casa *en que* nació
Ésta es la casa *donde* nació

oración adjetiva la primera y subordinación adverbial la segunda, no hay otra diferencia que la sustitución del complemento circunstancial *en que* por el adverbio *donde*." (*Ibid.*, p. 162)

Los ejercicios que se proponen para practicar estas nociones son de análisis de frases, no de textos, sin actividades centradas en la producción o en la creatividad.

³¹⁸ Recordemos, a este propósito, la advertencia que C. Pleyán (1958:141) realizaba en su manual.

• J.M. Y L.A. BLECUA (1968)

El manual de 1968 de los catedráticos de Lengua y Literatura J.M. Blecua y L.A. Blecua presenta una peculiaridad interesante desde la perspectiva de la *transposición didáctica*. Estos catedráticos adaptan pedagógicamente la teoría de los rangos de O. Jespersen (1924), reformulada después por L. Hjelmslev (1928)³¹⁹, en la que se establece una clasificación de las partes de la oración según la relación de dependencia. Aporta, pues, la gramática pedagógica de los Blecua una novedad didáctica en el panorama de la época:

"Rango de las palabras.- Si tomamos la expresión *¡Muy buenos días!* notaremos que unos elementos son más importantes que otros, que se establece entre ellos una relación de *dependencia*. Es indudable que la unidad fundamental es *días* y que *buenos* exige, para aparecer, la presencia de *días*, mientras que *muy* modifica a *buenos días*, y necesita para aparecer la presencia de los otros dos elementos. Podremos establecer, según estas relaciones o dependencias, tres tipos de funciones en las palabras y tres tipos de elementos: *primarios, secundarios y terciarios*:

<i>muy</i>	<i>buenos</i>	<i>días</i>	<i>este</i>	<i>niño</i>	<i>corre</i>
3º	2º	1º	2º	1º	2º

Existe, por su *función*, otro tipo de elementos cuya misión gramatical es *relacionar* unos elementos con otros: son los llamados *elementos de relación* (las preposiciones y las conjunciones)" (*op. cit.*, pp.41-42)

Parten estos autores del marco de la lingüística estructural europea³²⁰, dentro del cual describen para su enseñanza el funcionamiento de la gramática de la lengua castellana. En este manual se aplican los conceptos de núcleo³²¹ y complementos para describir la dependencia sintáctica. Se define complemento dentro del enfoque de la teoría funcional de Jespersen: son complementos los "términos secundarios" que completan o concretan el significado del núcleo del sujeto o del núcleo del predicado. Veamos cómo se describen los complementos del sustantivo:

16.1.2. Los complementos del sustantivo -o de la palabra o palabras que funcionen como términos primarios- pueden unirse a él de un modo directo, sin necesidad de elementos

³¹⁹ Según señalan Alcina y Blecua (1975, 1989: 488), la *teoría de los rangos* es formulada por Otto Jespersen en su obra *La Filosofía de la Gramática* (1924), cap. IV y en la posterior *A Modern English Grammar* (1940), párrafos 8 y 9. Posteriormente, L. Hjelmslev vuelve a utilizar la misma idea de los rangos en *Principios de gramática general* (1928), cap. V.

³²⁰ En el ámbito de la teoría gramatical, S. Fernández Ramírez aplica en 1951 la teoría de los rangos de Jespersen a la descripción de las clases de palabras en español. Cfr. S. Fernández Ramírez (1951), *Gramática española. Los sonidos, el nombre y el pronombre*, Madrid: Revista de Occidente.

³²¹ No se introduce, no obstante, el concepto de sintagma.

relacionantes (preposiciones): [...]

En estos casos se exige la concordancia de género y número (no se puede decir: cerrOS olorosa o estAS jardín).

16.1.3. Otros complementos pueden agruparse a su núcleo de una manera indirecta por medio de preposiciones. Estas aparecen porque el complemento es un sustantivo -otro término primario- y dos sustantivos no pueden articularse directamente sin que uno de los dos cambie de función, convirtiéndose en un adjetivo [...]

16.2. **Adjetivos explicativos y especificativos.**- Los adjetivos, como términos secundarios, son los complementos naturales del sustantivo, del que dependen directamente..." (*Ibíd.*, p. 114)

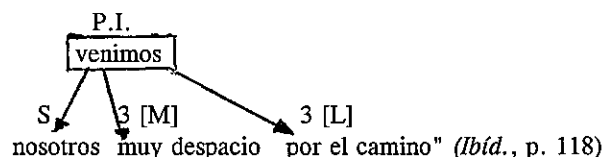
En cuanto a los complementos del verbo, se distinguen cuatro clases: directo, indirecto, circunstancial y complemento predicativo. También en su descripción se tiene en cuenta el rango al que pertenecen. Así, se sigue un criterio no solo nocional, sino también funcional. Observémoslo en la definición de complemento directo:

"El *complemento directo* es la palabra o grupo de palabras que reciben la acción del verbo. Es el objeto sobre el que recae la acción realizada por el sujeto. [...]

El complemento directo es siempre un término primario. Suele aparecer sin preposición, pero, a veces, cuando el complemento directo es una persona o cosa personificada, lleva la preposición *a...*" (*Ibíd.*, p. 113)

Para el análisis sintáctico se propone una representación gráfica basada en los rangos de palabras, a partir del núcleo funcional:

"Para el análisis sintáctico, el complemento circunstancial llevará el núm. 3, indicando además entre paréntesis cuadrados qué tipo de complemento es. Bastará escribir la inicial en mayúscula; por ejemplo; modo [M]; lugar [L]; tiempo [T], etc.:



Recuerda este diagrama los *stemmas* de Tesnière (1959). También aparece este tipo de análisis sintáctico, a partir del verbo como núcleo ordenador de la frase en el manual de *Lengua española. Primer curso* (1963:32) de J.M. Blecua y J.M. Blecua, Jr. (vid. documento 5).

Para introducir la oración compuesta, se parte así mismo del marco de la teoría de las dependencias de Hjelmslev, ya expuesta en castellano por E. Alarcos Llorach (1951). Según esta teoría los elementos lingüísticos se relacionan de tres modos

distintos en la lengua: por una relación de constelación, de dependencia o de interdependencia:

"Sabemos que las relaciones posibles que se pueden dar entre dos elementos de la lengua son de tres tipos:

A) Un término presupone otro (aquel depende de éste); por ejemplo, para que exista un complemento directo tiene que aparecer antes un verbo; en cambio, un verbo puede aparecer en la oración sin necesidad de que exista complemento directo. En este caso el complemento directo, pues, presupone el verbo. Esta misma relación se establece entre el núcleo y sus complementos.

B) Los dos términos se presuponen mutuamente; ninguno puede aparecer sin que inmediatamente surja el otro. Es la relación que se establece entre el *sujeto* y el *predicado*, o entre la *oración* y la *entonación*.

C) Ninguno de los términos presupone al otro: son independientes entre sí. Esta relación es la que se establece en la *coordinación*" (*Ibid.*, p. 157)

En este manual, como en todos los editados en el año 1968, solo se aborda el estudio de las oraciones coordinadas, no se analizan las subordinadas (así lo dispone el cuestionario oficial de 1967). Entre las coordinadas se distinguen tres clases: copulativas, disyuntivas y adversativas, por su relación semántica y por las conjunciones que se utilizan para enlazar las proposiciones. Vemos que los tipos de coordinadas se han simplificado con respecto a la clasificación de otros manuales.

En cuanto a la metodología aplicada para la enseñanza, en el manual de J.M y L.A. Blecua se parte en cada lección de un texto, como en Alcina Franch, que sirve para extraer las frases que ilustran la explicación teórica. La preparación con la lectura del texto también incluye una serie de preguntas o de observaciones que orientan hacia el tipo de reflexión que se realizará a continuación. Por tanto, se procede de la observación de frases en textos a la exposición teórica, de una forma que podríamos considerar inductiva, y contextualizada:

"
LECCIÓN 19
LOS PRONOMBRES PERSONALES USADOS COMO COMPLEMENTOS

LECTURA Y PREPARACION

No me extraña ni me duele -me contestó- porque otros hay que con más obligación que usted de conocerlas, y ni siquiera saben que están escritas, ni que sea yo capaz de escribir libros. Andan así las cosas y ya se irán arreglando de otro modo, si Dios quiere. Entre tanto, yo tendré muy regalado gusto en ofrecérselas ahora mismo, sin comprometerle por ello a que las lea.

José María de Pereda

En la oración *me contestó* ¿qué función desempeña *me*?

En la frase *ofrecérselas* ¿a qué sustantivos se refieren los pronombres *se* y *la*? " (*op.cit.*, p.122)

Los ejercicios son muy variados, centrados en oraciones, pero sobre todo en textos, y en la producción de estructuras y oraciones:

"1º Señala los complementos del sustantivo que aparecen en la lectura.

2º Escribe diez sustantivos complementados por adjetivos especificativos y explicativos.

3º Escribe diez oraciones en las que se encuentren aposiciones explicativas y especificativas." (*Ibid.*, p.106)

"Escribid diez oraciones con complemento directo e indirecto

Escribid cinco oraciones sin ningún complemento." (*Ibid.*, p.114)

"Señalad los complementos circunstanciales que se encuentran en el fragmento siguiente." (*Ibid.*, p. 119)

"Analizad la función oracional que desempeñan los pronombres personales en la lectura inicial." (*Ibid.*, p.125)

Por último, en este periodo destacan otros dos manuales: el de los profesores Correa y Lázaro (1968), y el de C. Pleyán (1968), cuyas gramáticas pedagógicas son de gran interés para analizar la historia de la enseñanza gramatical de la lengua española durante este siglo. Puede resultar revelador los cambios que observemos en estos manuales respecto a los libros de texto de estos mismo autores, publicados en 1958, comentados al inicio de este apartado.

• CORREA Y LÁZARO (1968)

En el libro de texto de Correa y Lázaro se adopta en la edición de 1968 la denominación de "núcleo" para hacer referencia a la palabra fundamental del grupo del sujeto y del grupo predicativo. No se emplea el término "sintagma", sino "grupo", como en el manual de J.M. y L.A. Blecua. Se considera que el grupo del sujeto está formado por un núcleo con sus presentadores y complementos (1968:83) y que en el grupo predicativo el verbo es siempre el núcleo y los complementos se subordinan a él (1968:91). Se distinguen cuatro clases de complementos verbales: directo, indirecto, circunstancial y complemento predicativo. Es curiosa la aclaración que estos autores hacen a propósito de la doctrina gramatical: viene impuesta por el Programa oficial y es la que ha de divulgarse, aunque los profesores sostengan otra teoría a propósito de la noción que se explica. En este sentido, Correa y Lázaro realizan, con referencia a la noción de "complemento predicativo", los siguientes comentarios:

"Complementos predicativos. Observemos la siguiente frase:

Los votantes eligieron a Pedro presidente.

En ella distinguimos con claridad el complemento directo: *Pedro*. El sustantivo **presidente** completa al verbo (*eligieron presidente*) y al complemento directo (*Pedro presidente*).

. Fijémonos en esta otra oración:

Cervantes murió pobre.

El adjetivo **pobre** se refiere, a la vez, al verbo (*murió pobre*) y al sujeto (*Cervantes pobre*).

. La Gramática tradicional (y también el Programa oficial de esta asignatura) llama **complemento predicativo** al complemento que completa, a la vez, al verbo y al sujeto, o al verbo y al complemento directo.

La Gramática dista de estar fijada, y muchos de sus problemas admiten varias soluciones. Aprendamos, pues, el concepto de *complemento predicativo*, porque así se nos exige; pero nosotros preferimos llamar a *presidente* y a *pobre*, en esas funciones, *atributo* (del complemento directo y del sujeto, respectivamente)." (*op.cit.*, p. 98)

Las innovaciones, las explicaciones teóricas distintas a la tradicional tienen pocas posibilidades de difundirse todavía en 1968. Las disposiciones oficiales designan unos objetos para la enseñanza (el *programa estructural*) y configuran una terminología que ha de aceptarse. Como vemos, siguiendo a Kuhn, en los libros de

texto solo tienen cabida las teorías ya aceptadas por toda la comunidad científica, en nuestro caso la lingüística; y quizás la enseñanza secundaria no sea el mejor nivel educativo en el que proponer enfoques discutibles o no fijados aún por los gramáticos; en otros niveles, sin embargo, es lo que se espera.

El criterio que Correa y Lázaro siguen para definir los complementos verbales es semántico. También se sigue un enfoque nocional para la definición de oración subordinada, frente a coordinada:

"En resumen, dos o más oraciones pueden formar una oración compuesta, relacionándose por:
. **Coordinación**, cuando conservan su independencia, y tienen sentido pleno si se formulan por separado.

. **Subordinación**, cuando una, la oración *principal*, posee significado pleno, pero otra u otras (las *subordinadas*) dependen de ella para adquirir significación, para completar con la suya a la principal." (*Ibid.*, pp.133-134).

Entre las coordinadas, se distinguen cinco clases: copulativas, disyuntivas, distributivas, explicativas (es un tipo nuevo) y adversativas. En este manual de 1968 no se explican los tipos de subordinación oracional.

En la forma de exposición se recurre en ocasiones al método inductivo, que parte de la observación de ejemplos, para extraer la teoría. Así, son frecuentes en este manual los verbos del tipo "Observemos", "Comparemos", "Veamos ahora esta otra frase", para introducir la explicación de estructuras. A este análisis le sigue la explicación: "En conclusión...", "Hay, pues,...", "Como vemos". De todos modos, la definición de algunas nociones precede a su ilustración con ejemplos.

Los ejercicios que se proponen para practicar y asimilar las nociones teóricas no son actividades de producción de estructuras sintácticas ni de análisis sintáctico, sino ejercicios de reconocimiento y de clasificación. Las actividades se centran en frases, no en textos. Por otra parte, no se pide relacionar el elemento central con los periféricos que lo complementan.

En este manual no se practica el análisis sintáctico, en el libro de primero de la misma serie (de 1967), en un apéndice, se dan consejos para analizar oraciones, en donde se sigue el método de dividir en constituyentes cada vez menores las estructuras oracionales. No obstante, el criterio que se utiliza para establecer las diferentes

funciones es un criterio nocional (a partir de preguntas que piden respuestas de carácter lógico) y no se propone una representación gráfica que muestre de forma clara la jerarquía de relaciones que se establecen entre los distintos elementos de la oración. Se ilustran los consejos con el análisis de un texto, no de una frase aislada. Veamos en qué consisten los "Consejos para analizar oraciones" en el primer curso:

"Analizar una oración es saber exactamente *qué función* desempeña cada palabra de esa oración. [...]

Sigamos, para lograrlo, los siguientes pasos:

1º *Dividamos el discurso en oraciones*. Recordemos para ello qué es discurso y qué es oración. [...]

2º *Analicemos ahora estas oraciones, una tras otra*.

Nos fijaremos en seguida si la oración que analizamos está en voz *activa* o *pasiva*, pues, como ya sabemos, poseen algunas funciones distintas.

3º *Si la oración es activa buscaremos*, por orden, los siguientes elementos:

a) *El predicado* nominal
o verbal

b) *El sujeto*.

c) *Complementos del predicado verbal* directo
 indirecto
 circunstancial

d) *Complementos del predicado nominal*.
(Si la oración tiene predicado nominal.)

e) *Complementos del sujeto*

f) *Complementos de los complementos del predicado o del sujeto*.

g) *Nexos*"

(Calderón y Lázaro, 1967:183-184)

- PLEYÁN (1968)

Con respecto al manual de C. Pleyán, observamos que adopta las mismas nociones que hemos visto en los dos libros de texto de 1968 (el manual de J.M. Blecua y L.A. Blecua y la gramática escolar de E. Correa Calderón y F. Lázaro Carreter). Se aplica también la noción de núcleo, y como novedad teórica se utiliza el concepto de "sintagma" (en Alcina, 1958; Blecua, 1968; y Correa y Lázaro esta noción correspondería a la de "grupo sintáctico") y el procedimiento de la conmutación pronominal. En estos manuales de 1968, como vemos, se adoptan nociones científicas para la descripción gramatical que no habíamos visto en otros periodos. El gran cambio, pues, hacia el estructuralismo lo tenemos a finales de los años 60, en los manuales de 1968. Ya en los manuales de la misma catedrática Pleyán de 1954 y 1956 se adoptan algunas nociones estructuralistas aisladas (la noción de "núcleo" ya comentada). Pero la *transposición didáctica* del paradigma estructuralista se situaría en estas fechas de 1968. No coincide este traspaso de nuevos enfoques teóricos con novedades didácticas (por el contrario hay un desencuentro, no se implican teoría y didáctica). El avance en la didáctica se habría producido en la década anterior, a finales de los años 50, como hemos visto, cuando empiezan a llegar algunas nociones del estructuralismo.

C. Pleyán (1968) adopta una noción de "sintagma" amplia, en la línea en que Saussure acuñó el concepto. La autora denomina "sintagma" tanto a las oraciones como a las construcciones constituidas por un núcleo y sus expansiones. Es un uso de la noción de "sintagma" todavía muy cercano a los fundamentos del estructuralismo, al *Curso de lingüística general* de Saussure (1916):

"La oración gramatical puede considerarse desde dos puntos de vista:

1º Por su SIGNIFICADO, la oración es la expresión de un pensamiento completo en el que se afirma una cosa de otra.

2º Por su CONSTRUCCIÓN en la lengua; hay varios tipos:

1er tipo: La CONSTRUCCIÓN PERSONAL. El más general es el sintagma³²² construido por dos elementos: el sujeto y el predicado" (*op. cit.*, 133)

Otro concepto de gran interés que se desarrolla en este manual, para plantear

³²² El subrayado es nuestro.

la dependencia sintáctica didácticamente, es el concepto de complemento preposicional. Es una noción antigua, tradicional, pero que no ha sido explotada pedagógicamente. La catedrática catalana presenta este concepto para plantear las nociones de núcleo y complemento, de regente y regido:

"Si yo digo a un camarero: *Tráigame un plato* y no añado de qué, el camarero quedará confuso. El plato exige un complemento, y tengo que decir *de qué* lo quiero. Y esto sólo lo podré explicar a través de la preposición *de*: *Tráigame un plato de... macarrones*.

Ahora ya he nombrado lo que quiero con todas las palabras que necesitaba oír el camarero para entenderme.

La **preposición** es el *morfema* que indica que lo que le sigue determina o concreta el significado de la palabra que va antes que aquélla.

Un plato de macarrones

completa el significado general de *plato*

Estas palabras forman una sola unidad de significado, un solo sintagma, puesto que con las cuatro designamos a un solo ser: el plato que deseo comer. Pero evidentemente es un sintagma compuesto de dos términos:

<i>Un plato</i>	<i>de macarrones</i>
núcleo	complemento
1er término	2º término
(regente)	(regido)

[...]

Así, pues, **régimen** es la relación que establece la preposición entre dos términos, entre el regente y el regido. El regente es el núcleo. El que la preposición introduce es el complemento o término regido por el núcleo, o también podemos decir subordinado al núcleo. (En el gráfico señalamos con una flecha la relación del término subordinado con el término núcleo).

La preposición puede subordinar una palabra a cualquier otra. Sin embargo, su misión principal es la de subordinar sustantivos o palabras que tengan algo de sustantivo o de pronombre a otras clases de palabras." (*Ibid.*, pp. 127-128)

Observamos, pues, en este manual un claro planteamiento de la dependencia sintáctica en estas construcciones, que además se explicita de forma gráfica con la flecha del "término subordinado" al "término núcleo". Es un tipo de descripción que Pleyán ya había introducido en su manual de 1954.

En el manual de 1968 de C. Pleyán que comentamos ahora se distinguen más matices en la dependencia sintáctica, pues se introducen nuevas categorías funcionales ("sintagma"), para mejorar la explicación. Con la introducción de la noción de "sintagma", se introduce el concepto de "sintagma nominal", en sustitución del término "grupo del sujeto", que se utilizaba en el manual de Correa y Lázaro (1968) y J.M. y L.A. Blecua (1968), por ejemplo. La noción de "sintagma nominal" permite presentar de forma más adecuada la explicación gramatical de las estructuras

lingüísticas implicadas. Es una noción que detalla mejor la relación existente entre el núcleo y sus adjuntos.

Otra novedad, como hemos señalado anteriormente, es la aplicación que en este manual se hace de la conmutación pronominal como método para determinar la función de los complementos verbales. Se abandonan las preguntas lógico-semánticas tradicionales, y se aplica un método más gramatical:

"NOTA PARA EL ANÁLISIS

Para estar seguro de que un sustantivo es el complemento directo, he de ver si puedo sustituirlo por *lo*, *la* y sus plurales, añadiéndole el verbo transitivo:

He leído un libro - *Lo he leído* (*libro* es, pues, compl. directo).

He pintado unas flores - *Las he pintado* (*flores* son, pues, complemento directo).

Hablé a Juan: *Juan* no es complemento directo, porque no puedo decir *lo hablé*.

Otra manera consiste en comprobar si el supuesto complemento directo admite detrás el verbo *ser* más el participio del verbo, es decir, si pasa a ser sujeto paciente de la voz pasiva. Si lo admite, será complemento directo:

Escribí la carta - *La carta fue escrita* (*carta*: compl. directo).

Te veo - *Tú eres visto* (*te*: compl. directo).

Envié la carta a Luis - *La carta fue enviada* (*carta*: compl. directo)."*(Ibíd.*, p.150)

Dentro de las gramáticas pedagógicas que constituyen nuestra muestra, es este el primer manual en que se aplica el método de la conmutación pronominal para reconocer un tipo de complemento, un procedimiento muy utilizado en la lingüística estructural europea. En España Alarcos Llorach ha aplicado la conmutación pronominal para analizar los complementos directos (para él *implementos*) y los complementos indirectos (según él, *complementos*)³²³.

C. Pleyán aplica este método para determinar la función del complemento directo, no para el complemento indirecto, en que se aplica el giro pasivo para distinguirlo del directo. De todos modos, la prueba de la sustitución pronominal constituye una destacable aportación de este manual al análisis gramatical, y un signo claro del traspaso de los procedimientos estructuralistas a la enseñanza de la gramática. Un poco tarde, pero se aplican.

Dentro de los complementos verbales se distinguen, además de los

³²³ E. Alarcos Llorach (1968), "Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado", recogido en *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 1970, ³1982, pp. 148-162.

complementos directos e indirectos, el complemento circunstancial y el predicativo. El criterio que se sigue en cada caso es distinto. El complemento circunstancial es definido de forma semántica; el complemento predicativo se delimita por su "doble oficio".

En el ámbito de la oración compuesta, para la descripción de la dependencia sintáctica también se recurre a la prueba de la conmutación. Veamos el planteamiento, muy ligado al uso lingüístico y a las posibilidades de expresión que ofrece la lengua:

"Se da el nombre de **oración compuesta**, a diferencia de la simple, a aquella en la que alguno de sus elementos es, a su vez, una oración.

Y es que, en muchas ocasiones, el elemento que queremos exponer tiene tal matiz particular, que no podemos expresarlo con una palabra y necesitamos una oración entera.

Quiero que te pongas ese traje

Lo que yo quería únicamente lo podía decir con una oración entera -*que te pongas ese traje*-, pues no encontramos palabra de ninguna clase que pueda expresar por sí sola una idea tan complicada.

Sin embargo, el oficio que en ella representa es, como puede verse, exactamente el mismo que si dijéramos *Quiero una cosa*.

Quiero que te pongas ese traje

P.V. Comp. directo

Observa que un elemento de la oración del verbo *quiero* -el complemento directo- es, a su vez, una oración; la que tiene, como núcleo del predicado, el verbo *pongas*.

Por esto, en conjunto, esta oración se llama **oración compuesta**:

Quiero que te pongas ese traje

P.V. C.D.

orac. compuesta

" (*Ibíd.*, 176)

Las oraciones subordinadas se tratan en el manual de tercer curso, no en este de segundo. En el manual elaborado por C. Pleyán y J. García López (1969), *Paradigma. Lengua y literatura españolas. 3r curso*, se utiliza la noción de "proposición" (p. 176), como sinónima de oración subordinada.

Este cambio terminológico también introduce un análisis sintáctico que explicita de forma gráfica la relación de subordinación de una parte de la oración compuesta con respecto a la otra (vid. documento 6). La disposición gráfica se realiza mediante cajas y flechas. Pero el cambio no está en el método de análisis sintáctico, no afecta a la didáctica, sino a las nociones teóricas que se aplican. Por lo tanto, la aplicación del nuevo paradigma teórico divulgado entra en contacto con una determinada orientación didáctica, pero no aporta novedades pedagógicas, aunque sí

de procedimiento descriptivo (como el empleo del método conmutativo).

En el manual de C. Pleyán y G. López (1969) se hace una primera clasificación de tipos de subordinadas en función del nivel al que afecta la dependencia, como ya hemos visto en otros manuales anteriores de Pleyán.

Por otro lado, se tienen en cuenta las operaciones lógicas para establecer las clases de oraciones, independientemente de su valor sintáctico. Interesa el tipo de relación mental que se establece entre varias oraciones. Este enfoque es el más adecuado para los propósitos del manual: relacionar gramática y expresión, la sintaxis al servicio de la relación de ideas en el discurso. Interesa reconocer categorías lógicas para contribuir de una manera más eficaz a la trabazón coherente de las ideas en el discurso. Nos atreveríamos a decir que este planteamiento constituye un precedente de las gramáticas funcionales surgidas al amparo de la pragmática:

"Tema 18

OTRAS PROPOSICIONES SEGÚN SU FUNCIÓN (II)

Las demás clases de oraciones que nos quedan por estudiar pueden dividirse en dos grupos, teniendo en cuenta las operaciones mentales que expresan:

Oraciones entre las que se establece una **implicación**:

- | | | |
|----|----|----------------------------------|
| A. | 1. | <i>Consecutivas</i> |
| | 2. | <i>Causales</i> |
| B. | 3. | <i>Condicionales</i> |
| | 4. | <i>Finales</i> |
| C. | 5. | <i>Adversativas restrictivas</i> |
| | 6. | <i>Concesivas</i> |

Oraciones entre las que hacemos otras operaciones mentales: **suma, disyunción, afirmación y negación**:

- | | | |
|----|---------------------------------|-----------------------------|
| 1. | <i>Copulativas</i> | |
| 2. | <i>Disyuntivas</i> | |
| 3. | <i>Adversativas excluyentes</i> | |
| 4. | <i>Distributivas"</i> | (<i>op. cit.</i> , p. 136) |

Con respecto a esta clasificación, se ve claro el deseo de presentar los contenidos sintácticos por su contribución al desarrollo de la expresión. Es muy reveladora en este sentido la nota que los autores de esta gramática realizan para los profesores:

"NOTA PARA LOS PROFESORES

Hasta ahora estas oraciones se habían estudiado entre las coordinadas, y puede resultar algo sorprendente que ahora las incluyamos en este grupo junto a otras llamadas tradicionalmente

subordinadas.

Sin embargo, creemos mucho más clarificador para la mente del alumno ver el mecanismo lógico que descubre cada una de estas conjunciones, porque de este modo le será posible utilizarlas como un instrumento eficaz en su propia expresión, que es lo que a fin de cuentas debe ser nuestro principal propósito." (*Ibíd.*, p.147)

Vemos, pues, el objetivo que preside este manual: el estudio de la lengua como instrumento eficaz para la propia expresión de los alumnos. Este imperativo pedagógico conlleva cambios en la exposición de la teoría, en la categorización de los fenómenos gramaticales, que no vienen dados por las aportaciones de la ciencia lingüística, sino por, y aquí hay que precisar, condicionamientos didácticos.

En este manual muchos de los ejercicios que se proponen para la práctica de la dependencia sintáctica en las oraciones subordinadas tienen que ver con actividades de expresión: combinar oraciones de manera que la causa se exprese en la oración subordinada; combinarlas de manera que en la subordinada se exprese la consecuencia; construir oraciones finales, adversativas restrictivas, etc., y analizarlas.

6.6.4.1. Conclusiones parciales. La *transposición didáctica* entre 1957-1969

A partir de lo comentado en este apartado, las conclusiones fundamentales en este periodo serían dos. Por un lado, destaca la huella de los postulados clásicos de la teoría estructuralista, sobre todo a partir de 1968. Por otro lado, y como explicación de la conclusión anterior, destaca preocupación didáctica que impera en esta etapa. El objetivo de mejorar la capacidad de expresión de los alumnos conduce a cambios en la forma de presentar los contenidos. Este imperativo pedagógico hace que los enfoques teóricos se adecuen a la práctica de la producción escrita, fundamentalmente, que los alumnos deben llevar a cabo para lograr ser competentes en su uso de la lengua. La abundancia en este periodo de ejercicios de producción vendría dada por el objetivo que se persigue con la enseñanza de la gramática, al servicio del desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes.

A finales de este cuarto periodo se produce un cambio. En 1968 se adopta en la mayoría de manuales que hemos considerado para esta etapa nociones del paradigma estructuralista. Este cambio teórico sigue al cambio didáctico iniciado a finales de los años 50 (con el plan de estudios de 1957).

6.6.5. Estructuras sintácticas (1970-1980)

En la década de los 70, al mismo tiempo que se divulga a nivel científico la teoría generativista en el ámbito hispánico, llegan a los manuales escolares³²⁴ las nociones procedentes de este paradigma lingüístico. Vemos que entre la *transposición particular* a la descripción de la lengua española (Hadlich, 1971) y la *transposición didáctica* no transcurre un periodo de tiempo tan amplio como para el caso de la aplicación del estructuralismo. El traspaso a la enseñanza de la gramática de los postulados generativo-transformacionales ha sido criticado por algunos investigadores como una aplicación precipitada (cfr. González Nieto, 1978; Álvarez Méndez y Najt, 1983; entre otros). Urge la necesidad en este periodo de renovar los contenidos de enseñanza, y el mito de la innovación conduce a una aplicación temprana de los conceptos generativistas a la didáctica.

En los años 70, pues, la aplicación del generativismo, siguiendo los planteamientos de Chevallard (1991), parece deberse a un deseo de cambiar el enfoque teórico usado en la enseñanza para ganar en rigor científico. Más que debido a imperativos pedagógicos, la transposición didáctica de la teoría generativo-transformacional vendría propiciada por los cambios sociales e institucionales del momento. Como sugiere Chevallard, en ocasiones el traspaso de las nuevas nociones de la ciencia a la didáctica obedece a un deseo de recuperar un equilibrio perdido entre el sistema didáctico y la sociedad. El sistema didáctico necesita justificar su existencia y proporcionar unos contenidos de enseñanza que no pueden ser adquiridos fuera de la institución escolar.

Ello explicaría, para el caso de la aplicación del generativismo en España, su excesiva precipitación cuando en la comunidad científica todavía no existía un consenso acerca de sus postulados, y se presentaba como mera hipótesis falta de validación. Con su aplicación, la enseñanza de la gramática se acerca al rigor

³²⁴ Los manuales escolares que consideramos en este periodo son los siguientes:

- G. Díaz-Plaja (1975), *Lengua y Literatura española. Bachillerato*, Vitoria: Ed. Magisterio Español;
- J. Alcina y J. Saura (1975), *Palabra. Lengua española. 1er curso de B.U.P.*, Barcelona: Vicens-Vives;
- F. Lázaro y V. Tusón (1975), *Lengua española. 1º*, Madrid: Anaya.
- C. Pleyán (1975), *Lengua española. 1er Curso de B.U.P.*, Barcelona: Teide;
- M^a F. Abréu, B. de Nalda y J. Viera (1975), *Lengua española y literatura. 1º Bachillerato*, Madrid: Santillana.

científico, a las novedades teóricas, solo accesibles a los iniciados (Chevallard). Por otro lado, la sociedad española en estos momentos aspira a renovarse, modernizarse, para llegar al nivel alcanzado en otros países.

Veamos qué nociones de la teoría generativista se escogen como objetos de enseñanza en lo que a la dependencia sintáctica se refiere. En este periodo analizamos cinco gramáticas pedagógicas, casi todas de autores cuyos manuales de otros periodos ya han sido estudiados. Este es el caso de los manuales que para el plan de estudios de esta etapa elaboran C. Pleyán, Lázaro Carreter, Alcina y Díaz-Plaja, en solitario o en colaboración³²⁵.

- PLEYÁN (1975)

Observemos la huella de la gramática generativa en el manual de C. Pleyán (1975). En este manual se justifica el estudio de las estructuras oracionales y de sus relaciones de dependencia como un medio para contribuir a mejorar la competencia del hablante:

"Si se trata de la lengua materna, aprendimos sus leyes sin darnos cuenta en los primeros años de nuestra vida, y utilizamos las combinaciones correctas, por una serie de automatismos que funcionan sin que tengamos que reflexionar ni un instante.

No obstante, es conveniente considerar la propia capacidad de construir enunciados inteligibles y poner de manifiesto las estructuras que automáticamente componemos, por dos razones prácticas muy importantes.

1^a Para reconocer las estructuras de las lenguas extranjeras que aprendemos por comparación con las que utilizamos en la lengua propia.

2^a Para expresar operaciones lógicas, juicios, observaciones complicadas, que se requieren en el estudio del bachillerato, y que exigen una estructuración verbal muy sistemática y completamente distinta de la que utilizamos al hablar." (

op. cit., p. 275)

Para la descripción de las estructuras oracionales se recurre a las fórmulas de la

³²⁵ Estos manuales son los siguientes:

- G. Díaz-Plaja (1975), *Lengua y Literatura española. Bachillerato*, Vitoria: Magisterio Español;
- J. Alcina y J. Saura (1975): *Palabra. Lengua española. 1er curso de BUP*, Barcelona: Vicens-Vives;
- F. Lázaro y V. Tusón (1975), *Lengua española. 1º*, Madrid: Anaya;
- C. Pleyán (1975), *Lengua española. 1er curso de BUP*, Barcelona: Teide;
- M^a. F. Abréu et al (1975), *Lengua española y literatura. 1º Bachillerato*, Madrid: Santillana.

Se observará que en estos manuales se dedica un mayor espacio al tratamiento de las cuestiones de sintaxis (vid. tabla 4). Por ello, nuestro análisis es más extenso en este apartado que en los anteriores.

concepto de "determinativo" es sustituido por el de "complementos" y "adjuntos", lo cual supone distinguir entre los elementos que determinan y los que cualifican.

La relación entre núcleo y complementos se puede invertir por medio de *transformaciones*. Esta noción científica se convierte en un objeto de enseñanza en esta época, muy rentable en la descripción y las actividades centradas en la producción de enunciados. A partir de un *sintagma nominal de base*, se construyen unos S.N. "transformados", casi equivalentes al de base, excepto en ciertos matices que se ponen de relieve en las transformaciones:

"A veces, en vez de hablar de un objeto y de poner de manifiesto una cualidad:

La pared es alta

nos interesa más tomar como núcleo la cualidad, *la altura*, y atribuirla al objeto, *de la pared*.

En este caso se sustantiva el adjetivo y se convierte en nombre abstracto, mientras el nombre del objeto aparece como sintagma preposicional en función del complemento del nombre abstracto. Con ello volvemos a reintegrar la cualidad al objeto, y todo se reduce a una transformación del sintagma de base." (*Ibid.*, p. 293)

También se analiza este tipo de transformaciones cuando el sustantivo está determinado por un sintagma preposicional. En ambos casos se destacan los valores estilísticos de las estructuras resultado de la transformación.

La huella de la teoría de la gramática generativa en este manual de Pleyán se observa de forma clara en un caso de análisis muy típico en las obras de lingüística transformativa: el análisis de las estructuras ambiguas. El estudio de este tipo de construcciones ya había sido considerado antes (en Hockett, por ejemplo), pero queda puesto en evidencia con la estructura profunda del generativismo.

En el libro de texto de Pleyán, al comentarse la función del sintagma preposicional con respecto al núcleo nominal, se recomienda que, para evitar ambigüedades, se sitúe cerca del nombre en el sintagma. Se trata de una observación propia del enfoque estructuralista, pero que no hemos encontrado en los manuales anteriores, centrados en frases modelo que se ajustan sin fisuras a la exposición teórica:

"El S. preposicional como elemento determinativo del núcleo del S.N. o de algún otro elemento del mismo (de un adjetivo, por ejemplo) es mucho menos permutable, dentro del S.N. que cuando funciona en el S. verbal. Como C. circunstancial del verbo ocupa cualquier lugar en la oración; en cambio, como determinativo de un nombre, hay que mantenerlo próximo a él. En otro caso se presta a confusiones:

Sombreros para niños de paja

es una construcción ambigua, porque el S. preposicional se puede atribuir erróneamente al nombre que tiene más próximo." (Ibid., p. 294)

Este tipo de aclaraciones no se efectuaban en periodos anteriores, son matizaciones que tienen gran repercusión para la expresión lingüística, para facilitar la comprensión y la claridad en la comunicación. Los nuevos paradigmas científicos que desbancan a los anteriores permiten resolver una serie de cuestiones que los otros no permitían. Desde esta perspectiva, la aplicación didáctica de los nuevos paradigmas contribuye, pues, a mejorar la consecución de los fines pedagógicos, pues tienen más poder explicativo. Este avance en la teoría supone una mayor efectividad didáctica. En el caso de la gramática generativa, su aplicación podría favorecer el uso satisfactorio de la lengua en los niveles educativos que abordamos.

En cuanto a la descripción de los complementos en el sintagma verbal, se sigue un criterio formal. Los complementos que determinan un verbo se clasifican por su estructura:

"Cómo se determina un verbo

1º Con un sintagma nominal

A. Que forma parte del S. verbal núcleo.

Es un gran jefe
 verbo atributivo
 copulativo
 SV núcleo

Pintó su casa
 V SN
 transitivo (complemento directo)
 SV núcleo
 [...]

B. Que no forma parte del S.V. núcleo. Determina generalmente el tiempo, o el precio.

Cuesta trescientas pesetas
 SV SN (complemento circunstancial)

Llegó esta tarde
 SV SN (complemento circunstancial)

2º Con un sintagma adjetival

[...]

3º Con un adverbio

[...]

4º Con un sintagma preposicional

Un Sintagma preposicional que determine al verbo puede hacer tres funciones distintas en cuanto al significado:

a) Puede ser C. directo (de persona): *Quería* a sus hijos.

b) Puede ser C. indirecto: *Enviaba cartas* a sus amigos.

c) Puede ser C. circunstancial: *Iba mucho* con sus amigos." (*Ibíd.*, p. 304)

Los complementos también se distinguen, como vemos, por su significado. Se insiste en el manual de Pleyán en el orden de los elementos en la frase, en las posibilidades de distribución de los complementos y sus efectos expresivos. Así, a propósito de los complementos verbales, se comenta que tienen mucha más libertad de distribución que los del SN, aunque con cambios en la expresividad:

"Un tipo de ordenación resulta más afectiva, otro más objetiva, una más afectada, otra más natural, pero como puede observarse, la libertad de permutaciones es grande." (*Ibíd.*, p. 304)

Esta observación se lleva a la práctica en las actividades propuestas:

"Ejercítense los alumnos con frases de sus propias redacciones:

1º dividiéndolas en grupos fónicos (que responden a grupos lógicos),

2º realizando todas las permutaciones posibles,

3º observando el valor expresivo de cada ordenación y comentándolo con otros compañeros para confirmar con el consenso colectivo su propia percepción de la lengua que utiliza y maneja.

Cuando existan discusiones sobre los efectos de una determinada construcción, el profesor, que tiene más experiencia, puede dar el juicio definitivo." (*Ibíd.*, p. 304)

En el conjunto de libros de texto de la muestra, es la primera vez que observamos que en un manual se parte de las propias producciones lingüísticas de los aprendices, para aplicar las nociones que se exponen en la parte teórica. Siguiendo los postulados de la gramática generativa, no se toma como base del análisis un corpus de oraciones establecido de antemano, sino que se recogen las frases producidas por los propios estudiantes para analizarlas, ya que como hablantes nativos son capaces de producir oraciones gramaticalmente correctas. Se trata, entonces, de partir de la gramática implícita de los hablantes (cuyas producciones siguen las reglas de la lengua) para extraer la gramática explícita, la formalización de las reglas que

describen el funcionamiento de la lengua. En este sentido, Pleyán (1975) hace una advertencia práctica:

"Este tipo de análisis debe hacerse siempre sobre frases realmente emitidas por el mismo que analiza y que expresen puntos de vista personales, o sobre frases extraídas propias, especialmente cuando resultan defectuosas.

Si se desea, y en calidad de modelos de expresión, pueden también analizarse fragmentos de obras literarias. De lo que hay que huir rotundamente es de las frases típicas de los ejercicios gramaticales escolares, sugeridas fuera de cualquier situación expresiva. En ellas puede uno ver reproducida una construcción gramatical determinada, pero nunca se podrá llevar a cabo su *análisis interpretativo* porque al faltarles la referencia a la situación, queda la expresión en el aire." (*Ibid.*, p. 272)

Vemos, pues, que el interés por el análisis pragmático está presente en este manual, una preocupación que en este libro se manifiesta de forma temprana, anticipándose a enfoques didácticos que caracterizan los manuales que han surgido al amparo de la L.O.G.S.E., en la década de los 90.

A propósito de las "transformaciones" posibles en el predicado verbal, se analiza la "transformación negativa" y la "transformación pasiva". Se comentan en este marco problemas de expresión debidos a permutaciones que pueden parecer falsas transformaciones (como situar el complemento directo al principio de la frase, en oraciones activas, lo cual provoca a veces problemas de concordancia con el verbo y otros anacolutos). Son observaciones sintácticas que C. Pleyán realiza porque "estos problemas son muy frecuentes en la expresión" (1975:307)

En este manual la teoría se imbrica con la didáctica de forma muy estrecha. El objetivo de la enseñanza de la lengua, según el plan de estudios de esta época, es mejorar la capacidad de expresión y comprensión de los estudiantes. Para ello la autora parte de la práctica, de los problemas de expresión de los estudiantes, para reflexionar con detenimiento sobre algunas cuestiones sintácticas. La incidencia en estos aspectos, hay que considerarlo, viene favorecida por el nuevo marco teórico que proporciona la gramática generativa y la pervivencia de la lingüística teórica entre las ciencias humanas. Pero además podríamos decir que este manual se adecua a uno de los criterios que deben seguir las gramáticas pedagógicas, según Allen, el criterio de la selección de los contenidos de enseñanza en función de las necesidades de sus destinatarios, en función de las deficiencias que haya que solventar por medio de la

"Las demás clases de oraciones que nos quedan por estudiar pueden dividirse en dos grupos, teniendo en cuenta las operaciones lógicas que expresan:

Oraciones entre las que se establece de algún modo una *relación de causa y consecuencia*, o de *implicación*.

- | | | |
|--------------|----|----------------------------------|
| A) Real | 1. | <i>Consecutivas</i> |
| | 2. | <i>Causales</i> |
| B) Potencial | 3. | <i>Condicionales</i> |
| | 4. | <i>Finales</i> |
| C) Negada | 5. | <i>Adversativas restrictivas</i> |
| | 6. | <i>Concesivas</i> |

Oraciones entre las que hacemos las operaciones mentales *de reunión y de exclusión, de afirmación y negación*:

1. *Copulativas*
2. *Disyuntivas*
3. *Distributivas*
4. *Adversativas excluyentes" (Ibíd., p. 359)*

En el ámbito de las oraciones subordinadas también se hace hincapié en las operaciones de "transformación", entendiendo "transformación" en un sentido amplio, como las diversas formas que las operaciones lógicas descritas pueden tomar en español: transformaciones de las oraciones causales, transformaciones entre oraciones finales y causales, transformaciones entre las oraciones adversativas y concesivas, ... con sus ejercicios correspondientes:

"Expresa de todas las maneras posibles la relación de causa y consecuencia que existe entre cada par de hechos:

*La moda ha cambiado.
Las muchachas alargan sus faldas.
Estos días ha llovido mucho.
Las judías han crecido dos palmos.
Llegaron unos visitantes inesperados.
Pedro se sobresaltó."*

(Ibíd., p. 366)

"Manifiesta en forma de oraciones adversativas y concesivas todas las maneras posibles de expresar la relación lógica que existe entre cada par de frases:

*Es un edificio de gran valor artístico - lo tienen completamente abandonado.
Tiene la suerte de tener profesores y libros - no los aprovecha.
Realiza los trabajos más pesados - es el que cobra menos.*

(Ibíd., p. 373)

Se prefiere el concepto de "oración" subordinada al de "proposición", que también aparece en alguna ocasión en el manual, pero de forma esporádica y poco

representativa (en algún ejemplo; cfr. Pleyán, 1975: 336). Del mismo modo, se analizan las posibilidades de permutación de estas subordinadas con respecto a la principal.

En los ejercicios predominan las actividades de creación y producción sobre las de reconocimiento de unidades y análisis sintáctico. Hay que destacar que en este manual, pese a que se comentan las nociones de estructura profunda y superficial, tan características de la gramática generativa, no son objeto de estudio ni de tratamiento didáctico. Esta ausencia, significativa, revela la consideración del nivel intelectual de los estudiantes a los que va destinado el libro, y su enfoque eminentemente pragmático. El interés del manual por partir para el análisis de las propias producciones de los aprendices, hace que se trabaje sobre estructuras superficiales concretas, en las que interesa apreciar sus valores expresivos y sus posibles permutaciones y transformaciones:

"Chomsky, para explicar cómo se genera la expresión de frases algo complejas o con matices especiales, supone que en el pensamiento existen unos juicios de base muy elementales, muy simples, que luego al formularse en palabras toman la forma que les ofrece el sistema de la lengua. Por ejemplo, si pensamos que es posible que ocurra algo decimos una frase afirmativa: *creo que lleguen hoy*. Pero si pensamos que no es posible, le damos forma negativa y la transformamos: *no creo que lleguen hoy*. El paso del pensamiento de base *-estructuras profundas-* a la expresión verbal más o menos compleja *-estructura superficial-* se explicaría por medio de unas *reglas de transformación* que como antes *las generativas* servirían para describir las posibilidades de construir frases que tiene un hablante.

Este procedimiento que se emplea para aprender lenguas extranjeras, en la propia no es útil para aprender a hablar, porque, como el mismo Chomsky reconoce, estas reglas las tenemos interiorizadas desde niños cuando hablamos nuestra lengua." (*Ibid.*, p. 279)

A Pleyán le interesa, pues, analizar cuáles son las expresiones más adecuadas para cada situación de comunicación, por lo que tiene en cuenta aspectos sociolingüísticos. Este enfoque supone dejar a un lado algunas cuestiones que en otros manuales son objeto de estudio (las nociones aquí comentadas de estructura profunda y estructura superficial). En este sentido, el libro de texto de C. Pleyán es un precursor del estudio pragmático de la lengua española, fruto de la práctica docente, más que de fuentes teóricas.

En este manual la propuesta de análisis de oraciones no es una propuesta de análisis sintáctico, exclusivamente gramatical. El análisis gramatical se considera

como un procedimiento más para describir e interpretar el sentido de una oración, considerándola como un hecho de comunicación, no solo como una estructura. Se concibe en este manual la unidad "oración" como un *enunciado*, tal y como se describen las emisiones lingüísticas desde un punto de vista pragmático.

Así, los procedimientos de análisis que se proponen para ser utilizados (Pleyán, 1975: 272-273) son los siguientes: análisis fonológico (descripción de la línea melódica de la entonación y de los grupos fónicos, que proporciona una previa determinación de unidades sintácticas, núcleos, complementos, otros elementos subordinados, etc.); análisis gramatical (descripción de la estructura de la oración, desde el punto de vista sintáctico y morfológico); y análisis de los valores semántico-lógicos y léxicos, teniendo en cuenta además la situación y el contexto (elucidar el sentido lógico de ciertos complementos circunstanciales, precisar el valor de los cuantificadores, entender qué significan las relaciones lógicas que establecen los nexos gramaticales, etc., teniendo en cuenta la situación concreta del que habla y el contexto de lo que se ha dicho). Se trata, pues, de un *análisis interpretativo* de las oraciones, semántico-pragmático y gramatical.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, ya hemos comentado la adecuación de esta descripción gramatical a los problemas de lengua propios de los estudiantes a los que va destinada:

"EJERCICIOS

- . Deben ser constantes y siempre partiendo de las propias expresiones.
- . Redacciones. Muy útil resulta la autocorrección de los propios escritos." (*Ibíd.*, p. 307)

• LÁZARO Y TUSÓN (1975)

Con respecto al manual de Lázaro Carreter y Tusón para este periodo, se aprecia que se han adoptado también como *objetos de enseñanza* algunos de los conceptos de la gramática generativa que ya hemos estudiado a propósito del manual de Pleyán. Aparecen en el libro de texto de Lázaro y Tusón, en relación con la dependencia sintáctica, las nociones de "estructura profunda" y "estructura superficial", y la noción de "transformación" (Lázaro y Tusón, 1975, 1979: 182-183³²⁶):

"Toda oración (O) está constituida por dos sintagmas fundamentales: un **sintagma nominal (SN)** y un **sintagma predicativo (SPred)**.

. Esto constituye la primera regla de la sintaxis española. Puede enunciarse abreviadamente así:

O → SN + SPred

La flecha significa "rescríbese". Es efectivamente una **regla de rescritura**. Llamamos **reglas de rescritura** a las que ordenan los elementos que han de combinarse en la estructura profunda. (En cambio, las que ordenan cómo ha de pasarse de la estructura profunda a la superficial, mediante transformaciones, se denominan **reglas transformacionales o transformatorias**).

. Tal regla de rescritura se lee así: *si se desea construir una oración, rescríbese un sintagma nominal, seguido de un sintagma predicativo*.

. Dicha regla puede representarse mediante un *árbol gráfico*..." (*op. cit.*, p. 185)

Estas nociones de "estructura profunda" y "superficial" constituyen el punto de partida para el análisis de la dependencia sintáctica. Además se tratan en las actividades:

"6. ¿Qué es **estructura superficial** de una oración?
¿En qué consiste la **estructura profunda**?

7. Enúnciense oraciones que, con estructura superficial distinta, correspondan a esta estructura profunda:

El público aplaudió la representación con entusiasmo.

8. Explíquese la **ambigüedad** de las siguientes oraciones:

No me parece bueno el retrato de Pedro.

Oyó una explosión aunque sorda."

(*Ibid.*, p. 186)

En lo que al sintagma nominal se refiere, se tratan los elementos dependientes del nombre bien como "constituyentes obligatorios" o como "no obligatorios". Los

³²⁶ Citaremos por la edición consultada de 1979, aunque la primera aparición del manual de Lázaro y Tusón es de 1975. En el libro que manejamos de 1979 no consta el número de edición.

"constituyentes obligatorios" son los que están presentes en la estructura profunda de cualquier oración (el determinante); los "constituyentes no obligatorios" no forman parte de la estructura profunda. Así, el adjetivo no se considera un constituyente del sintagma nominal en la estructura profunda, sino un elemento que aparece junto al nombre como resultado de una "transformación":

" En el sintagma nominal, tal como aparece en la estructura superficial, puede haber también adjetivos:

su frágil talle *unas tímidas sonrisas*

Pero los adjetivos no están normalmente en la estructura profunda del sintagma nominal: suelen insertarse en él como resultado de la **transformación** de una oración de relativo. Por ello, los estudiaremos al exponer las oraciones de relativo." (*Ibíd.*, p. 211)

En cuanto a los complementos verbales, se sigue un criterio sintáctico, funcional, a partir también de su obligatoriedad o no para constituir el predicado. Se distinguen tres tipos de complementos verbales: complemento directo, indirecto y circunstancial. Así, se considera el complemento directo como el "SN requerido obligatoriamente por el V" para poder constituir una oración o, lo que es lo mismo, el complemento directo es el "SN constituyente inmediato del SPred". El complemento circunstancial, por el contrario, es un constituyente facultativo, no imprescindible para constituir una oración. A partir de la "estructura profunda" del SPred, se establece la noción de complemento:

"

		SN	
	cópula +	SAdj	
SPred -->		SPrep	
	V + (SN) + (SPrep)		"

(*Ibíd.*, p. 225)

De todos modos, el criterio sintáctico se combina con rasgos formales y semánticos en la definición de los complementos. Para definir el complemento indirecto se utilizan, por ejemplo, varios enfoques:

"Es un sintagma preposicional, con *a*, que indica la persona, animal o cosa que reciben el **provecho** o el **daño** de la acción verbal.

. Pueden construirse con verbos **transitivos** (los cuales, por tanto, llevarán también complemento directo) o con verbos **intransitivos**..." (*Ibíd.*, p. 214)

El método que se utiliza para identificar los complementos verbales es la prueba gramatical de la pronominalización y, para el caso de los complementos directos, la transformación a pasiva.

Los ejercicios se centran en el análisis de la "estructura profunda" a la que corresponden los sintagmas con sus complementos:

"Dígase cuál es la estructura profunda de los sintagmas predicativos hallados, esto es, señálese a qué fórmula gramatical obedecen." (*Ibid.*, p. 229)

También hay preguntas de teoría y ejercicios de reconocimiento de complementos en las actividades de aplicación:

"4. Define el **complemento directo**

5. Hállense los **complementos directos** que haya en las siguientes oraciones y pruébese que lo son:..." (*op. cit.*, p. 230)

En cuanto a la dependencia en la oración compuesta, se utiliza la noción de "proposición" en el manual de Lázaro y Tusón, entendida como secuencia dotada de estructura oracional que se combina con otra "proposición" para constituir una oración compuesta. Según este punto de partida, se define oración compuesta como "aquella oración que, entre los constituyentes de su estructura profunda, cuenta con dos o más predicados, los cuales son centros de otras tantas proposiciones." (Lázaro y Tusón, 1979:270). Es muy rentable en este manual, como vemos, para la descripción gramatical, el concepto de estructura profunda y superficial. Se adoptan y explotan con total amplitud las nociones de la gramática generativa. Es quizás este el manual que sigue más de cerca los postulados de la lingüística generativa, con una gran coherencia teórica.

En función de la dependencia gramatical, se distinguen dos clases de oraciones compuestas: las coordinadas y las subordinadas:

"Las proposiciones que forman una oración compuesta pueden relacionarse de dos maneras distintas según el **grado de dependencia** que tienen entre sí. Estas dos maneras se denominan **coordinación** y **subordinación**.

. Dos o más proposiciones se unen mediante **coordinación** (y se llaman entonces **proposiciones**

coordinadas) para formar una oración compuesta cuando no existe entre ellas **ninguna dependencia gramatical**. El hablante las reúne en una **unidad mental superior** (la oración compuesta) que las abarca a todas; pero las proposiciones podrían funcionar como oraciones independientes. [...]

. En la **subordinación**, en cambio, una de las proposiciones (la **proposición subordinada**) desempeña una **función gramatical** dentro de otra oración (que es la **proposición principal**)."
(*Ibíd.*, p. 271)

Entre las coordinadas se distinguen cinco tipos (copulativas, disyuntivas, distributivas, explicativas y adversativas); entre las subordinadas tres tipos: sustantivas, adjetivas y adverbiales o circunstanciales, siguiendo un criterio funcional. Con respecto a las proposiciones subordinadas adverbiales, se explica que "No se ha llegado aún a explicaciones satisfactorias de las subordinadas adverbiales, en el marco de la Gramática generativa moderna." (Lázaro y Tusón, 1979:311). Teniendo en cuenta esta premisa, se distinguen nueve clases de proposiciones subordinadas adverbiales: de lugar, tiempo y modo; comparativas, causales, consecutivas, condicionales, concesivas y finales. En las subordinadas de lugar ya no se considera el adverbio "donde" como relativo, aunque se introduce la posibilidad de la doble interpretación:

"... estas proposiciones pueden ser interpretadas como adjetivas o de relativo; ya que **donde** equivale a **el lugar** (al, del, por el...) **que**; en este sintagma, *que* es un pronombre relativo."
(*Ibíd.*, p. 312)

Las actividades propuestas para practicar la subordinación oracional se centran en ejercicios de sustitución (de una proposición por un nombre, por un adverbio o locución adverbial, por ejemplo), de reconocimiento del tipo de subordinación y también de producción para practicar la expresión variada de un mismo tipo de relación con diferentes nexos:

"9. Señala en las oraciones compuestas siguientes las proposiciones de **lugar, tiempo, modo, comparativas, causales, consecutivas, condicionales, concesivas y finales** (hay dos de cada tipo): [...]

10. Construye proposiciones subordinadas (tres de cada tipo) **causales, consecutivas y concesivas**, con nexos distintos." (*Ibíd.*, p.317)

"16. Enuncia tres proposiciones compuestas con proposiciones finales que tengan nexos diferentes y sujeto distinto al de las oraciones principales; y otras tres, con idéntico sujeto." (*Ibíd.*, p.318)

"13. Inventa dos oraciones con proposiciones de relativo **sin antecedente expreso**." (*Ibíd.*, p.304)

La propuesta de análisis sintáctico que se realiza en este manual es en forma de diagrama arbóreo, siguiendo el esquema de representación gráfica de la gramática generativa de este periodo. En las lecciones se ofrecen ejemplos de este tipo de análisis, que corresponde a la estructura profunda de las oraciones (vid. documento 7). Se proponen ejercicios para practicar este tipo de representación arbórea:

"3. Traza el gráfico correspondiente a la oración:

El mecánico afirma que el carburador está sucio." (Ibíd., p. 303)

4. Traza el gráfico correspondiente a la estructura profunda de la oración:

Mi tío ha soñado que era rico." (Ibíd., p. 276)

"1. Dibuja el gráfico correspondiente a las estructuras de estas oraciones compuestas por coordinación:

Eulalia borda las sábanas y los almohadones.

Eulalia borda las sábanas y remienda los almohadones." (Ibíd., p. 289)

En cuanto a las "transformaciones", se consideran varios tipos: las supresiones, los cambios de orden de los elementos en la frase, la repetición de elementos para ponerlos de relieve, la pronominalización o sustitución de un trozo de la oración por un pronombre, la nominalización o transformación en nombre de lo que, en la estructura profunda, no es un nombre, y la pasivización. No hay demasiados ejercicios centrados en las posibilidades de transformación a partir de una estructura base; en este aspecto, este manual se diferencia bastante del de Pleyán (1975). En algún caso se propone identificar el tipo de transformación que explica determinada estructura, pero no se opera con transformaciones para obtener nuevas expresiones:

"13. ¿Qué transformación justifica la existencia de los posesivos en las oraciones siguientes?

Me gustan mucho tus zapatos

No se lleva bien con sus padres.

Trata de ver a Rosa y pregúntale por su hermano.

Nuestra casa es bastante ruidosa." (Ibíd., p.201)

"9. Transforma en pasivas las siguientes oraciones activas." (Ibíd., p.253)

Al igual que en el manual de C. Pleyán, el modo de exposición que Lázaro Carreter sigue en las lecciones es deductivo.

- ALCINA Y SAURA (1975)

El manual de Alcina y Saura (1975) de este mismo periodo se distancia bastante de los dos anteriores, en lo que al enfoque teórico se refiere. No se adoptan nociones lingüísticas procedentes de la gramática generativa. El marco teórico de referencia lo constituye el estructuralismo, en su versión más formal. Este paradigma es quizás el más aceptado por la comunidad lingüística en estos momentos, y sobre todo para la descripción del español. El paradigma generativista en la década de los 70 aún es objeto de discusiones.

En este manual, como observábamos en el de los profesores Blecua de 1968, se sigue la teoría de los rangos de Jespersen, según un criterio funcional:

"El **sustantivo** será la palabra de rango primario que admite morfemas de género y número y se relaciona con el artículo.

El **adjetivo** será la palabra de rango secundario que admite morfemas de género y número.

El **verbo** será la palabra de rango secundario que admite morfemas de número, persona, tiempo, modo y aspecto.

El **adverbio** será la palabra de rango terciario que no admite morfemas flexivos."

(*op. cit.*, p. 145)

En la *Gramática española* (1975) que Alcina realiza en colaboración con J.M. Blecua también se aplica el uso de la teoría de los rangos para el estudio de las palabras de base lexemática. Esta teoría, según Alcina y Blecua (1989:200), formulada por O. Jespersen y reelaborada por L. Hjelmslev, presenta analogías con las clásicas formulaciones de Bello.

Para observar el tratamiento didáctico de la dependencia, hay que partir de la consideración en esta gramática escolar del verbo como núcleo ordenador de la frase, del cual dependen los demás elementos:

"Desde un punto de vista objetivo y formal (morfosintáctico), se ha definido la oración como el enunciado organizado por la presencia de un verbo en forma personal como núcleo ordenador. Con este criterio se pueden distinguir en cualquier oración una serie de segmentos que se relacionan semántica y, a veces, gramaticalmente con el verbo. A estos segmentos se les llama **elementos**." (*Ibid.*, p. 150)

A diferencia de los otros libros de texto comentados, no se parte para la descripción de la estructura oracional de los dos constituyentes inmediatos que forman

el esquema de la fórmula de la oración. El enfoque del manual de Alcina y Saura se sitúa claramente en el marco de la lingüística estructural (cfr. Tesnière, 1959; Alcina y Blecua, 1975). Desde esta perspectiva, se define sujeto, desde el punto de vista morfosintáctico, "como la palabra que concuerda en número con el verbo" (Alcina y Saura, 1975:150). Por otro lado, otros "elementos" que se relacionan con el verbo son los denominados en este manual "elementos integrables", porque pueden ser integrados mediante las formas pronominales en la unidad acentual constituida por el verbo. Estos elementos son el complemento directo, el complemento indirecto y el atributo, que, frente a todos los demás complementos del verbo, se caracterizan porque pueden presentarse como nombres o como pronombres personales átonos.

En cuanto a los complementos nominales, se definen en este manual desde tres puntos de vista (semántico, morfológico y sintáctico), si bien impera el criterio morfosintáctico. Este enfoque morfosintáctico en la descripción de los complementos, despojado de su valor nocional, revela la evolución de la descripción estructuralista hacia enfoques cada vez más formales:

"Se llaman **complementos** las palabras que se refieren al núcleo sustantivo por su significado y por determinadas marcas gramaticales y que desempeñan con él una determinada función oracional con respecto al verbo de la oración" (*Ibid.*, p. 165)

Se distinguen cuatro tipos de complementos nominales: "determinativos" (artículos, posesivos, demostrativos e indefinidos), "adjetivos", "sustantivos en aposición" y "prepositivos adnominales". El concepto de "determinativo" también se utiliza, como hemos visto, en el manual de Pleyán, pero allí en un sentido más amplio. En el manual de Alcina y Saura no se define la noción de "determinativo", quizás la denominación ya es lo suficientemente explícita, descriptiva.

En cuanto a los complementos verbales, se distinguen seis clases³²⁷: el complemento directo, indirecto, regido, predicativo, circunstancial y periférico. Se

³²⁷ Hay que tener en cuenta que el plan de estudios de este periodo, el plan de 1975, establece como contenidos *objeto de enseñanza* en el estudio de la gramática los siguientes, relacionados con los aspectos que aquí contemplamos: "El sintagma nominal: Núcleo y complementos" y "El sintagma verbal: Núcleo y complementos", sin especificar cuáles son estos complementos. Por ello, la consideración de qué tipos de elementos se consideran dependientes de cada núcleo resulta relevante para llegar a determinar el paradigma teórico que se sigue o el referente gramatical que se tiene en cuenta en la enseñanza de las nociones gramaticales.

definen los complementos verbales como "los elementos que amplían o restringen" el significado del verbo en la oración.

En esta clasificación observamos que se consideran dos complementos (el "complemento regido" y el "periférico") que no se habían descrito en otras gramáticas escolares anteriores. Detengámonos, pues, en ellos. El "complemento regido" se entiende de una forma amplia, aplicado incluso a expresiones ya lexicalizadas, que forman una perífrasis verbal:

"Son complementos de variada naturaleza, generalmente introducidos por preposición exigida por el verbo, que tiene gran coherencia de significado con él hasta llegar a formar unidad de sentido. El término de la preposición puede ser variable (*Echar en cara; echar en remojo*) o fijo (*Echar de menos*). El término nominal no suele admitir la conmutación por el pronombre." (*Ibíd.*, p. 172)

En cuanto al "complemento periférico" (adaptación de la misma noción descrita en la *Gramática española* de Alcina y Blecua, 1975), también se caracteriza en un sentido muy amplio:

"Más allá del campo de complementación estudiada hasta aquí, pueden aparecer otros segmentos de variada naturaleza morfológica que se relacionan con el resto de la oración comentando su contenido o contrastándolo. Son claros **elementos periféricos** que suelen aparecer en cabeza del enunciado, separados del resto por pausa:

- a) Frases de Infinitivo con valor condicional, temporal, etc.: *Al no llover, se estropearán las cosechas; Con tener lo que necesita, no está contento.*
- b) Adverbios que comentan el sentido de la oración: *Sí, tienes razón.*
- c) Predicativos absolutos con diversos valores, constituidos por adjetivos o participios o gerundios: *Concluido el negocio, se fueron de paseo; Siendo ya de día, regresaron al monte.*
- d) Vocativo de nombres con los que se llama la atención de la persona a la que se habla: *Amigo, no estoy de humor.*

Observaciones:

- a) Otros elementos periféricos sirven para puntualizar por medio de adverbios casi siempre, el sentido del contenido del resto de la oración. Son expresiones como *además de, en cuanto a, sobre, etc.*: *En cuanto a sus asuntos, no sé nada.*
- b) El mismo carácter periférico tienen los **ordenadores del discurso** que sirven para enlazar el contenido de una oración con el de la que la precede: *por tanto, por ello, por eso, etc.*" (*op. cit.*, pp. 177-178)

Aquí podemos observar la adaptación didáctica de este concepto a partir de la descripción de la noción teórica que se expone en la *Gramática española* de Alcina y Blecua, del mismo año que la gramática escolar de uno de sus autores, J. Alcina.

Veamos su transposición a *objeto de enseñanza*, qué proceso se sigue. Para ello es útil observar los cambios operados desde la gramática teórica a la gramática pedagógica. En el documento 6 reproducimos la explicación que se da de esta noción en la *Gramática española* de Alcina y Blecua.

Si comparamos esta explicación con la explicación didáctica anterior, observamos que los cambios son pocos, aunque algunos significativos. Se simplifica la explicación, excluyendo algunos detalles, algunos tipos (se incluyen en unas observaciones las clases de elementos periféricos que son menos relevantes para ser consideradas en este nivel de enseñanza) y ejemplos (observemos el calco de los ejemplos cuando se incluyen), y se evitan términos técnicos (en lugar de "su interlocutor", por ejemplo, se utiliza la paráfrasis "la persona a la que se habla"). Se busca, pues, adecuar la forma de expresión al nivel intelectual del estudiante, no especialista en cuestiones lingüísticas, por lo que el registro es menos específico en la gramática pedagógica.

Aparte de estas transformaciones, no se dan más; no se proponen actividades para practicar este contenido pedagógico, por lo que no podemos considerar que reciba un tratamiento didáctico, en el sentido estricto de la palabra. En este caso, como ocurre en muchas ocasiones, no se ha concluido el proceso de *transposición didáctica* tal como lo describe Chevallard (1985, vid. apartado 2.1.3.2). La *noción científica* de "elemento periférico" se ha incluido en el manual como un *objeto que se ha de enseñar*³²⁸, pero no se ha transformado en un *objeto de enseñanza*. La falta de una práctica activa evita que se satisfaga el proceso de adaptación pedagógica.

En la décima edición del mismo manual de Alcina y Saura *Lengua española. Palabra*, de 1987, se simplifica bastante la explicación teórica de este concepto, si bien tampoco hay ejercicios para practicar esta *noción pedagógica*. El proceso de adaptación didáctica ha continuado por el camino de la simplificación y claridad en la exposición teórica, pero no en el camino de la práctica:

³²⁸ Como *contenido que se ha de enseñar* forma parte del *programa estructural* del manual de Alcina y Saura. No obstante, no es una noción recogida en los planes de estudio oficiales.

"10. ELEMENTOS PERIFÉRICOS

Tomando como base de complementación no sólo el verbo sino la *totalidad de la oración* o la misma *situación* que suscita el mensaje, hay que considerar:

- a) **Comentarios oracionales** constituidos por adverbios: *Sí, ha llegado.*
- b) **Vocativos**: Nombres caracterizados por la entonación, que se utilizan para llamar al interlocutor a quien va dirigido el mensaje: *Muchacha, acércame ese libro.*
- c) **Ordenadores del discurso**: Locuciones que ponen en relación el contenido de la oración con la que le precede o sigue: *En consecuencia, no sé esa canción.*" (Alcina y Saura, ¹⁰1987:199)

En cuando al tratamiento de la dependencia en la oración compuesta, se sigue un enfoque sintáctico para explicar la subordinación. Así, se dice que "Subordinación quiere decir **dependencia gramatical**" (1975:208). Se adopta el concepto de "proposición", aunque con un sentido distinto al que hemos visto en Lázaro y Tusón; en el manual de Alcina y Saura (1975) se entiende por "proposición" la estructura oracional subordinada, no la principal:

"En las oraciones compuestas por subordinación no se puede hablar propiamente de dos oraciones sino de una oración única, uno de cuyos elementos o constituyentes es una oración transpuesta mediante determinadas marcas. Para distinguir esto se suele llamar **proposición** a la oración transpuesta, y al elemento o constituyente, **elemento o constituyente proposicional**." (*op. cit.*, p. 208)

En la *Gramática española* de Alcina y Blecua (1975) se define "proposición" en los mismos términos que en la gramática escolar que estamos comentando, si bien se matiza que se mantiene el término tradicional de oración subordinada, en lugar de "proposición", para nombrar el elemento dependiente en los casos en que el enunciado subordinado gramaticalmente no es un elemento completo (como lo son el sujeto, el complemento directo o los elementos regidos, todos ellos estrechamente vinculados al verbo dominante, frente a otros elementos que permiten aislar una oración principal con sentido completo.)

En cuanto al criterio de clasificación de los elementos oracionales subordinados, predomina el criterio sintáctico-formal, a partir de los nexos subordinantes, si bien se utilizan también otros criterios³²⁹:

³²⁹ "La utilización de estos tres criterios [sintáctico, morfológico y semántico] lleva inevitablemente a contradicciones, quizá evitables si se mantuviese uno sólo de los criterios." (*Ibid.*, pp. 216-217). En la *Gramática española* de Alcina y Blecua se manifiesta que "la laxitud de la vinculación gramatical puede llegar a ser tal que sólo los rasgos formales (marcas) pueden permitir la

"El marcativo señala el carácter de la proposición, y las preposiciones o su función el tipo de subordinación." (*Ibid.*, p. 209)

Se estudian los tres grupos de subordinadas tradicionales: sustantivas, adjetivas o de relativo y circunstanciales. Cada uno de estos grupos se analiza en función de los nexos que presentan (así se describen las oraciones con *que* conjuntivo, que pueden ser sustantivas y adverbiales; la subordinación con relativos; etc.). Se distinguen entre las circunstanciales un grupo de subordinadas "valorativas", por su significado y por los caracteres formales de su estructura (emplean palabras en correlación, de las cuales la primera es un intensivo). En este grupo se incluyen las subordinadas circunstanciales consecutivas y comparativas (cfr. Alcina y Blecua, 1989:1042 y ss.).

Con respecto a las actividades, casi todas se centran en enunciados extraídos de obras literarias de autores españoles clásicos. Predominan los ejercicios de distinción de complementos, y de reconocimiento de determinados elementos dependientes en la frase; también son frecuentes los ejercicios de sustitución y transformación (de dos oraciones independientes a una compuesta, etc.). No hay ejercicios de producción.

En cuanto al análisis sintáctico, se propone un método, pero no hay propuesta de representación gráfica:

"Cada proposición encabezada por la palabra de relación debe quedar limitada como un elemento de la oración. El resultado de esta segmentación nos permitirá fijar el esquema de la oración que se está estudiando.

Se pasa a continuación al análisis de los elementos proposicionales. Se fija la naturaleza de la palabra de relación y la función y significado de la proposición y se concluye el tipo de subordinación que desempeña: sustantiva, adjetiva o circunstancial.

A continuación, por último, se fija el esquema que organiza el verbo de la proposición.

MARCAS o palabras que señalan que lo que sigue es una oración convertida en proposición (oración subordinada)

Enunciativas: QUE; CUAL; QUIEN; CUYO; CUANTO; CUANDO; COMO; DONDE; SI

Interrogativas: qué, cuál, quién (cuyo), cuánto; cuándo; cómo; dónde; si." (*Ibid.*, p. 219)

distinción entre los dos enunciados que se contrastan. La posible discriminación entre subordinación y coordinación queda supeditada exclusivamente a la naturaleza de las unidades marcativas. El dar prioridad al análisis de contenido llevaría inevitablemente a graves contradicciones que se deben evitar." (1989:977).

A partir del análisis realizado, observamos que este manual de lengua española de Alcina y Saura destinado a la segunda enseñanza se enmarca en el ámbito de la tradición estructuralista hispánica. A diferencia de los otros manuales que incorporan en esta época conceptos generativistas, este libro de texto sigue de cerca las gramáticas descriptivas que desde el paradigma estructuralista describen el funcionamiento de la lengua castellana. La fuente inmediata que se ha utilizado como base teórica para la elaboración de este manual es la *Gramática española* de Alcina y Blecua (1975), en la que se declara que "Se acepta como procedimiento descriptivo un estructuralismo moderado" (1989:195). Este es el procedimiento que también se sigue para la enseñanza de la gramática que se propone en el manual escrito por uno de los autores de la gramática descriptiva mencionada, Juan Alcina Franch, quien, según se señala en el prólogo de la *Gramática española* (1989:9) "es autor de los capítulos de "Morfología" y "Sintaxis", cuyas páginas estaban compuestas tipográficamente a finales de 1973."

• ABRÉU ET AL. (1975)

Por último, comentaremos dos manuales de distinto signo, el de la editorial Santillana, una amalgama de criterios, y el Díaz-Plaja, que representaría el mantenimiento de la tradición.

El libro de texto de la editorial Santillana (1975), elaborado por el equipo formado por M.F. de Abréu, B. de Nalda y J. Viera, incorpora nociones gramaticales de la teoría generativista que conviven con conceptos estructuralistas y tradicionales. Así, por ejemplo, se adoptan las nociones de "estructura profunda" y "estructura superficial", aunque definidas de forma poco rigurosa:

"... en toda oración hay que distinguir:
· lo que el hablante quiere decir, y que llamaremos **estructura profunda**
· la forma que escoge el hablante para transmitirnos lo que quiere decir, y que llamaremos **estructura superficial**" (*op. cit.*, p. 137)

Junto a esta distinción se mantiene la definición lógico-semántica de la gramática tradicional para el sujeto y el predicado. Observemos que se emplean los términos de "sujeto", en lugar de SN y "predicado" en lugar de SPred para designar los elementos que se distinguen en la estructura profunda:

". Sujeto: persona o cosa de quien se dice algo.
· Predicado: lo que se dice del sujeto." (*Ibíd.*)

De todos modos, los esquemas gráficos que ilustran las explicaciones de las lecciones descomponen elementos de la estructura superficial, no son árboles generativos que analicen la estructura profunda de las oraciones, sino diagramas que recuerdan más a los *stemmas* de Tesnière que a los árboles de Chomsky. No hay, pues, una coherencia teórica, sino que las nociones tradicionales conviven con las nuevas, en un eclecticismo que habrá que valorar si es didácticamente eficaz del modo como se presenta en este manual. Tampoco se adopta en este manual el concepto de "transformación", característico del paradigma generativista, que resulta muy rentable para la enseñanza en otros manuales de la época (Pleyán, 1975; Lázaro y Tusón, 1975).

En lo que a la dependencia se refiere, en el libro de Santillana se utiliza el término "modificador", como ya lo empleaba Montoliu (1925)³³⁰ para designar los elementos que dependen de un núcleo, ya sea nominal o verbal. Los "modificadores" del nombre son el artículo, el adjetivo y el sustantivo, que pueden funcionar como "modificadores directos"; como "modificadores indirectos" funcionan los sintagmas preposicionales y las "proposiciones", unidos al núcleo por un enlace subordinante. Igual que en el manual de Alcina y Saura, se recurre a tres criterios para analizar cualquier categoría: criterio funcional, formal y significativo (Abréu et al. 1975:154).

En cuanto a los "modificadores" del verbo, se distinguen cuatro tipos, que son descritos por su estructura semántica y formal: objeto directo, objeto indirecto, predicativo y circunstancial. Así por ejemplo, el objeto directo se define desde el punto de vista semántico como el elemento cuya función es precisar y concretar la amplitud significativa de determinados verbos de estructura léxica muy amplia, muy genérica (se parte de la concepción de la transitividad como una propiedad de ciertos verbos, y no como una característica sintáctica que describe determinadas construcciones). Desde el punto de vista formal, las estructuras que puede presentar el objeto directo son las siguientes (Abréu et al. 1975:173): "palabra sola, sintagma endocéntrico, sintagma exocéntrico de estructura enlace/término, pronombre personal, proposición". En este manual no se utiliza la conmutación como medio para identificar los complementos directo e indirecto del verbo. Se comenta la posibilidad del uso de una forma pronominal para desempeñar estas funciones, pero como una categoría más, no como un método de identificación de determinadas funciones.

En cuanto a la dependencia la oración compuesta, se emplea el término "proposición" para las estructuras oracionales que carecen de independencia sintáctica, para los "sintagmas con estructura sujeto-predicado que forman parte de una oración". Relacionado con el concepto de "modificador", aparece en este manual el concepto de "expansión":

330 El término "modificador" es un término empleado en la lengua general, que ya Bello (1847) utilizó con un sentido específico en su gramática, con estatus de noción científica: "El *sustantivo* es la palabra esencial y primaria del sujeto, el cual puede también componerse de muchas palabras, dominando entre ellas un sustantivo, a que se refieren todas las otras, explicando o particularizando su significado, o, como se dice ordinariamente, *modificándolo*." (§41).

"... se dice que hay **expansión** cuando los elementos añadidos no modifican las funciones desempeñadas por las palabras que ya teníamos." (*Ibíd.*, p. 194)

Se distinguen en este manual las "expansiones" por coordinación y por subordinación:

" Se dice que hay expansión por coordinación cuando la palabra o sintagma añadido desempeña la misma función que las palabras o sintagmas a los que se añade [...]

Se dice que hay expansión por subordinación cuando la palabra o sintagma que se añade no desempeña la misma función que las palabras o sintagmas que ya teníamos." (*Ibíd.*, p.195)

Así, se define oración compuesta como la oración que en su estructura superficial presenta una "expansión" cuya estructura se resuelve en sujeto-predicado, dando lugar a que aparezca más de un esquema oracional. La subordinación se distingue de la coordinación por el tipo de enlaces que presenta. Se explica que la estructura de las dos clases de "expansión" está bien definida: los enlaces en la coordinación son enlaces coordinantes; los enlaces en la subordinación son enlaces subordinantes. Se sigue, pues, la clasificación de la gramática tradicional, basada en las conjunciones:

"La diferencia entre la coordinación y la subordinación en la oración se basa, como se ha visto, en diferencias puramente formales. Sin embargo, si atendemos al significado, se verá que no hay una separación tan tajante: [...]

Escribió la carta; tenía que justificarse

Escribió la carta porque tenía que justificarse

Las dos tienen estructura superficial distinta; la primera es una oración compuesta de dos proposiciones coordinadas yuxtapuestas; la segunda es una oración compuesta que contiene una proposición subordinada adverbial de causa; sin embargo las dos poseen la misma estructura profunda." (*Ibíd.*, p. 197)

Vemos que se sigue un criterio formal para analizar la coordinación y la subordinación oracionales, y se dejan al margen las relaciones sintácticas y lógico-semánticas que establecen entre sí las proposiciones. La falta de atención por lo semántico provoca análisis desviados, como el del ejemplo anterior. De nuevo, además, observamos en este manual que la descripción de la dependencia sintáctica se realiza no sobre la estructura profunda, como se afirma en la cita, sino sobre la estructura superficial, pues lo que explica la relación que se establece entre las dos proposiciones del ejemplo es un elemento externo, de la superficie oracional: el

empleo de unnexo.

En este sentido, según los enlaces coordinantes, las oraciones coordinadas se clasifican en cuatro tipos: copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva. Se comenta que la clasificación es una clasificación no sintáctica, sino semántica, pues se basa en la "clase semántica" de los enlaces coordinantes. Cuando las proposiciones se coordinan sin enlace coordinante constituyen proposiciones yuxtapuestas. En el manual se consideran equivalentes la yuxtaposición y la coordinación; la yuxtaposición es un tipo más de coordinación: la coordinación yuxtapuesta. (Abréu et al. 1975:212).

En cuanto a las proposiciones subordinadas, se clasifican según un criterio funcional; por la función que la proposición desempeña. Así se distinguen tres tipos: sustantivas, adjetivas y adverbiales. Los enlaces subordinantes que encabezan las proposiciones subordinadas pueden ser de tres clases: "preposiciones, subjunciones y relacionantes":

"La diferencia entre la subjunciones y los relacionantes es que las subjunciones desempeñan únicamente la función de enlace y los relacionantes desempeñan dos funciones al mismo tiempo:
· la función de enlace y
· otra que desempeña en la proposición: OD, OI, C, etc." (*Ibid.*, p.230)

Las proposiciones adverbiales se clasifican según un "criterio semántico", se comenta en el manual, en un primer grupo que engloba las proposiciones adverbiales de lugar, tiempo, modo y cantidad; un segundo grupo en el que se incluyen las proposiciones finales, condicionales, concesivas, consecutivas y causales. Este criterio semántico consiste en que el primer grupo modifica solo a un elemento de la oración principal, el verbo; y el segundo grupo modifica a todo el sintagma base. Este criterio de clasificación más parece un criterio sintáctico, funcional, que semántico:

"Las proposiciones adverbiales se clasifican, según criterio semántico, en dos grupos: [...] Las proposiciones del primer grupo, o sea, las proposiciones de lugar, tiempo, modo y cantidad funcionan generalmente modificando una palabra, especialmente el verbo, como circunstancial. [...] En cambio, las proposiciones del segundo grupo, o sea, las proposiciones finales, condicionales, concesivas, consecutivas y causales funcionan generalmente modificando el sintagma base. No obstante, hay que tener en cuenta que las proposiciones del primer grupo, las de lugar, tiempo, modo y cantidad, pueden desempeñar también en algunos casos la función de modificador del sintagma base

Cuando llega la primavera

Proposición adverbial

toda la Naturaleza revive

Sintagma base

Las proposiciones del segundo grupo, las condicionales, concesivas, consecutivas y causales, también pueden desempeñar en algunos casos la función de modificador de una palabra:

María, emocionada porque recibió el premio, no pudo decir palabra

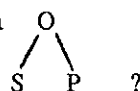
Proposición adverbial"

(*Ibíd.*, p. 239)

La rentabilidad de la clasificación, como se ve, es poca, aparte de su incoherencia como clasificación semántica. Puede que se trate de una errata, pues en el cuestionario de estudio correspondiente a este tema se pregunta por la clasificación de las proposiciones adverbiales y por el criterio seguido, y además se cuestiona: "¿Cuál sería la diferencia sintáctica entre los dos grupos?" (Abréu et al. 1975:248).

La práctica de estas nociones se realiza sobre textos de lectura, de los que se extraen oraciones para analizar. Así también se introduce la teoría. A partir de la lectura de un fragmento literario se ilustran las explicaciones teóricas con ejemplos extraídos del texto. Al final de las lecciones un cuestionario fomenta el estudio y la memorización de determinadas nociones. En el apartado de comentario de texto se aplican de forma práctica las nociones al análisis de algunas de las estructuras sintácticas que aparecen en el texto que se comenta. Sobre práctica de análisis sintáctico observamos varias propuestas:

"¿En el habla se dan oraciones con el esquema



¿Qué clase de oraciones son?

Representa dos esquemas que correspondan a otras tantas oraciones compuestas. Explícalos."

(*Ibíd.*, p. 141)

También ejercicios de producción:

"Pon ejemplos de habla de diferentes estructuras superficiales de oraciones. Indica la estructura en cada caso." (*Ibíd.*)

"¿Qué funciones desempeñan las proposiciones sustantivas?

Escribe ejemplos que justifiquen tu respuesta. [...]

¿Qué diferencias semánticas, sintácticas, fonológicas y ortográficas hay entre las proposiciones explicativas y las especificativas?

Escribe una oración que incluya una proposición explicativa, transfórmala en especificativa y analiza sus significados." (*Ibíd.*, p.248)

- DÍAZ-PLAJA (1975)

El libro de texto que G. Díaz-Plaja elabora para el plan de estudios de 1975 poco recoge de las nuevas aportaciones, en lo que a la dependencia sintáctica se refiere, de la teoría generativista que ya ha sido divulgada en el ámbito hispánico por estas fechas. Se considera la oración compuesta por dos miembros: el sujeto y el predicado, que son definidos desde el punto de vista lógico-semántico de la gramática tradicional. Siguiendo la línea estructuralista que ya observamos en el cuarto periodo (Blecuca, 1968), Díaz-Plaja considera en este manual que de los dos núcleos oracionales el más importante es el verbo:

"El predicado, fundamento de la oración

De los dos núcleos de la oración, el más importante es el predicado, es decir, el *verbo*. En realidad podemos decir que una *oración es un verbo*, ya que el *sujeto* está comprendido en la forma verbal." (*op. cit.*, p. 154)

Se emplean las nociones "núcleo" y "modificador". Los complementos del núcleo nominal, como en el manual de la editorial Santillana, pueden ser "modificadores directos" (el artículo y el adjetivo, considerados como los "adjuntos naturales del nombre"), "modificadores complementarios" (sintagma preposicional) y "modificadores por aposición". Al explicar cada uno de estos "modificadores" se describe su uso dentro de la norma castellana. Así, a propósito del artículo se comenta las formas que puede adoptar, los casos en que se usa el artículo masculino para voces femeninas, las contracciones, su omisión,... Estos aspectos en otros manuales no aparecen en las explicaciones teóricas, sino en las actividades de enseñanza, como prácticas, no como objetos de estudio. A propósito del adjetivo, se comenta, desde un punto de vista semántico, que el nombre sustantivo designa objetos (seres o cosas) *independientes*. El adjetivo, por el contrario, indica *dependencia* o sumisión al sustantivo.

En cuanto a los complementos del verbo, que se considera la palabra fundamental de una oración, no se abordan de forma específica en este manual, solo tangencialmente al explicar las propiedades del verbo. Desde un punto de vista semántico, no estructural, se clasifican los verbos en transitivos e intransitivos; los transitivos "requieren un objeto o término de acción"; el intransitivo "no requiere un término o complemento directo". Como ejercicio de la lección, se propone que se anoten diez oraciones, "analizando sus sintagmas verbales" (p. 182), lo cual supone una actividad de estudio de la estructura, y no tanto de "propiedades del verbo". Se da una cierta incoherencia entre la exposición teórica y su tratamiento didáctico.

En cuanto al tratamiento de la dependencia entre oraciones, se parte de un criterio sintáctico y formal (el tipo de conjunción que las introduce):

"Dos oraciones unidas por medio de conjunciones pueden relacionarse:

a) Por *coordinación (parataxis)* (en el mismo plano). Expresa *relación* entre ambas sin llegar a fundirse sus expresiones.

b) Por *subordinación (hipotaxis)* (en distinto plano). Expresa *fusión*, ya que la *oración subordinada* pasa a ser elemento necesario de la otra, que se llama *principal* o *subordinante*.

Dicho de otro modo:

La oración subordinada (hipotáctica) es como un elemento de la oración simple que tuviese verbo propio." (Ibíd., p. 242)

Las conjunciones constituyen el rasgo formal que permite distinguir las oraciones coordinadas de la subordinadas. Así, se distingue entre conjunciones coordinantes (copulativas, disyuntivas y adversativas) y conjunciones subordinantes (causales, condicionales, concesivas, consecutivas y finales).

Se utiliza el término "proposición" para designar las "oraciones secundarias", que dependen de la principal en la oración compuesta. Díaz-Plaja distingue dos grupos: las "inordinadas" y las "subordinadas", siguiendo una distinción clásica en la descripción gramatical española (vid. Alonso y Henríquez Ureña, 1939, vol.

II:35)³³¹. Las proposiciones "inordinadas" son las que desempeñan una función específica, bien en el sujeto, bien en el predicado de la oración principal. Las proposiciones "subordinadas" son proposiciones que se construyen frente a frente de la oración principal. No forman parte de ella ni modifican a ninguno de sus elementos. Su función es la de completar todo el conjunto de la oración principal. Esta clasificación está en la línea de la que Pleyán ha venido exponiendo desde la década de los 50.

Las clases de proposiciones "inordinadas" que establece Díaz-Plaja son las siguientes: sustantivas, adjetivas y adverbiales. Entre las adverbiales se incluyen cuatro clases de "inordinadas" que tienen en común el ser introducidas por "adverbios relativos y que, además, en la oración principal no llevan antecedente" (p. 264); son las adverbiales de lugar, de tiempo, de modo y de cantidad (cfr. Abréu et al., 1975).

En cuanto a las proposiciones "subordinadas", se distinguen seis tipos: comparativas, causales, consecutivas, finales, condicionales y concesivas. A propósito de las causales se comenta que algunos autores incluyen estas proposiciones en el grupo de las "inordinadas". Díaz-Plaja las considera "subordinadas" porque "no se puede negar que estas proposiciones modifican a todo el conjunto de la oración principal."

Este manual de Díaz-Plaja, excepto en la parte dedicada a la oración compuesta, constituye fundamentalmente una descripción morfológica de la lengua castellana; las funciones de las diferentes categorías en la frase apenas se explican, pues predomina la orientación normativa en la descripción, que intenta establecer cuáles son las formas correctas que corresponden a cada elemento según las unidades con las que se combine. Por ello, los complementos verbales apenas se tratan, en contraste, no obstante, con las páginas dedicadas a las formas que puede adoptar el sustantivo según su función en la frase, es decir, la descripción de la declinación (de la gramática latina todavía).

La forma de exponer las lecciones sigue el método deductivo. Las actividades

³³¹ La distinción en la subordinación entre subordinada a una oración (adverbiales, afectan a todo el contenido de la principal) y subordinada a un elemento de la oración (sustantivas y adjetivas, "inordinadas" o "integradas") fue establecida por Rudolf Blümel (1916), seguida por Alonso y Henríquez Ureña (1938-39). En la actualidad, para la descripción de la lengua española, la ha aplicado L. Gómez Torrego (1985).

son variadas. Algunas se centran en la producción:

"Escribid diez sintagmas nominales señalando su núcleo sustantivo y sus adjuntos."
(*Ibíd.*, p. 161)

"Redactar diez frases que contengan proposiciones inordinadas adverbiales" (*Ibíd.*, p.270)

También en el análisis sobre textos:

"Anotar los sintagmas nominales del siguiente texto:..." (*Ibíd.*, p. 166)

"Separar y estudiar en el cuaderno diez ejemplos de proposiciones estudiadas en las Unidades 30 a 35 [inordinadas y subordinadas]. (*Ibíd.*, p. 280)

"Escribir en el cuaderno algunas frases tomadas de un texto literario o periodístico para señalar:
a) Si cada una consta de un sujeto o de varios.
b) Si cada una consta de un verbo o de varios." (*Ibíd.*, p. 241)

Se establece la posibilidad de representar gráficamente la oración, con sus núcleos y complementos, en forma de árbol (p. 153). Díaz-Plaja explica la función didáctica de este tipo de representaciones:

"Por cursos anteriores sabes que los elementos que componen la oración se representan mediante letras o símbolos, y que las relaciones entre esos elementos se marcan con una serie de líneas, semejantes en cierto modo a las ramas de un árbol.

En este curso seguiremos el mismo procedimiento, simplificando al máximo todos esos indicadores. Lo que nos interesa ahora, y al nivel de tus posibilidades, es que te des cuenta de que la lengua es una estructura, cuyos elementos se encuentran estrechamente relacionados entre sí."
(*Ibíd.*, p.245)

Destacamos la forma de expresión del manual, cercana al destinatario del mismo. Los análisis que en el libro de texto se dedican a las proposiciones en la oración compuesta se ilustran con esquemas gráficos arbóreos, pero no se practican estos diagramas en actividades, por lo que el estudiante no ha de realizar análisis de oraciones por medio de árboles. Los ejercicios de análisis sintáctico se centran en la identificación de determinadas funciones:

"Señalar en las siguientes oraciones la función que desempeñan las palabras en cursiva.
Hemos leído *todas las obras de Pereda*.
En Francia compraron *obsequios* para todos.
María bordó *una linda mantelería*.
Escribí *a mis tíos* pidiéndoles consejo.[...] " (*Ibíd.*, p. 252)

6.6.5.1. Conclusiones parciales. La *transposición didáctica* entre 1970 y 1980

Observamos, pues, que los manuales que presentan una nueva aportación a la enseñanza de la gramática de la lengua española en este periodo son los de Pleyán y Lázaro y Tusón. El libro de texto de Lázaro y Tusón supone la plena adopción, de forma más rigurosa y estricta, del paradigma generativista (se considera a Lázaro Carreter como el introductor del generativismo en la enseñanza de la lengua española). El manual de Pleyán supone una aportación pedagógica de sumo interés, en que, partiendo de los postulados de la teoría generativista, da un paso más hacia planteamientos pragmáticos y sociolingüísticos, guiada la autora por criterios didácticos, de aprendizaje. La finalidad de Pleyán no es describir la lengua española dentro de un marco teórico, objetivo que parece presidir el manual de Lázaro Carreter.

Por otra parte, en este quinto periodo se adapta de forma plena el paradigma estructural a la enseñanza (Alcina y Saura, 1975). Sobre los resultados de las aplicaciones del estructuralismo y el generativismo a la enseñanza de la gramática se ha manifestado la propia C. Pleyán (1985:12):

"Si bé la introducció de l'estructuralisme, primer, i de la gramàtica generativa després, semblava que podrien aportar un major rigor a l'ensenyament gramatical, de fet no ha estat tan enriquidor com era raonable esperar.

Segurament això va ésser a causa d'una aplicació massa literal -i a l'ensem bastant degradada i esclerosada- d'aquests sistemes, que, per altra banda, significaven un avenç extraordinari en el coneixement de la llengua. No cal que entrem en més detalls.

Pels professors, fou una novetat imposada, explicada amb precipitació i no del tot ben assumida; per altra banda, tampoc la descripció, marcadament teòrica, que s'en feia als llibres de text, podia resultar fàcilment aplicable a classe.

Les categories i estructures gramaticals es van esquematitzar i formalitzar d'una manera tan radical que, al final, l'anàlisi es resolía en un joc encarquerat, que no tenia altre objectiu que identificar determinats elements del discurs, per tal de batejar-los amb un nom tècnic convencional i totalment misteriós per als alumnes.

Així que, quan els nois deien "determinant", "adjunt", "nexa", etc., aquestes paraules no suposaven en absolut que s'haguessin comprès les relacions de subordinació implícites en la categoria i la funció lògica d'aquests termes."

6.7. Síntesis del capítulo

Presentamos a continuación la tabla 5 como resumen-conclusión de este capítulo VI. Hemos estudiado en estas páginas la *transposición didáctica* en una muestra de gramáticas pedagógicas españolas, y para ello hemos analizado el tratamiento didáctico que se le ha dado a las nociones teóricas contempladas. La tabla 5 resume los resultados que hemos obtenido del análisis realizado.

Tabla 5: Metodología aplicada en las gramáticas pedagógicas españolas

Manual		Forma de exposición Muestras de lengua	Tipo de ejercicios ³³² <i>Actividades de análisis</i>
1er PERIODO (1901-30) Bruño <i>3er año o curso superior</i>	1911	exposición teórica- cuestionario ejemplos moralizantes	identificar sustituir completar <i>análisis lógico</i>
Montoliu <i>Tercer grado</i>	⁴ 1925	método inductivo ejemplos adecuados	completar producir <i>análisis sintáctico</i>
RAE <i>Compendio</i>	1927	exposición teórica ejemplos literarios	
2º PERIODO (1931-38) Lacalle y Seco <i>Gramática española</i>	⁴ 1935	método inductivo y deductivo ejemplos literarios	identificar <i>análisis sintáctico</i>
Bruño <i>Segundo grado</i>	⁶ 1935	teoría-cuestionario ejemplos moralizantes	identificar completar transformar <i>análisis analógico</i>
Díaz-Plaja y Montoliu <i>Curso elemental</i>	1935	método inductivo ejemplos adecuados	producir identificar
Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	³ 1941	método inductivo ejemplos adecuados	producir trabajo sobre textos
3er PERIODO (1938-56) Blecuá <i>Segundo curso</i>	1945	resumen inicio lecc. método inductivo ej. formales y liter.	analizar producir identificar
Pleyán <i>Segundo curso</i>	1954	método deductivo ej. de la lengua viva	analizar identificar en textos
Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	1956	método deductivo ej. sencillos y liter.	identificar

³³² Entre los ejercicios, señalamos en negrita los ejercicios de producción de oraciones. Según Maingueneau (1995) uno de los objetivos de la gramática pedagógica consiste en la actividad de producción de textos (orales o escritos).

Bruño <i>Segundo grado</i>	¹⁰ 1958	teoría-cuestionario ejemplos moralizantes	identificar completar transformar <i>análisis analógico</i>
4º PERIODO (1957-69) Díaz-Plaja <i>Segundo curso</i>	1958	método deductivo ejemplos sencillos	producir identificar completar <i>análisis sintáctico</i>
Alcina Franch <i>Curso 2º</i>	1958	texto literario al inicio ejemplos literarios	analizar identificar producir, construir
Correa y Lázaro <i>Segundo curso</i>	1958	método deductivo ej. sencillos, formales	identificar producir
Pleyán <i>Verbo. Segundo</i>	1958	método deductivo ej. de la lengua viva notas de atención	combinar transformar <i>análisis gramatical</i>
Lacalle <i>Segundo año</i>	1963	método deductivo ej. estereotipados	<i>análisis gramatical</i>
J.M. Blecua y L.A. Blecua <i>Segundo curso</i>	1968	observación de textos literarios ej. sencillos y literar.	identificar clasificar
Correa y Lázaro <i>Segundo curso</i>	1968	método deductivo ejemplos formales	combinar transformar producir <i>análisis gramatical</i>
Pleyán <i>Verbo 2º</i>	1968	método deductivo advertencias y notas ej. sencillos y vivos	producir identificar <i>análisis gramatical</i>
5º PERIODO (1970-80) Díaz-Plaja <i>Bachillerato 1º</i>	1975	método deductivo ejemplos sencillos	producir identificar <i>análisis arbóreo</i>
Alcina y Saura <i>1er curso de BUP</i>	1975	observar textos lit. método deductivo ejemplos sencillos	diferenciar (contrastar) reconocer sustituir transformar
Lázaro y Tusón <i>1er curso de BUP</i>	1975	método deductivo ej. estereotipados	producir reconocer sustituir <i>análisis estructura profunda</i>
Pleyán <i>1er curso de BUP</i>	1975	método deductivo ej. pragmáticos: frases de las redacciones de los alumnos	transformar producir <i>análisis interpretativo</i>
Abreu et al. <i>1er curso de BUP</i>	1975	observar textos liter. método deductivo ejemplos literarios	analizar producir

De los datos contenidos en esta tabla, destacamos tres aspectos:

- a) la presencia de enfoques metodológicos propios de una determinada época;
- b) los cambios de metodología en un mismo autor según el periodo considerado;
- c) la dificultad de establecer, a partir de la metodología empleada, la teoría de aprendizaje subyacente en cada manual.

a) Respecto al primer punto, observamos en la tabla que la forma de exposición inductiva en las lecciones se practica fundamentalmente en los dos primeros periodos establecidos: durante el primer periodo de forma excepcional en Montoliu y con mayor frecuencia en el periodo republicano. La metodología activa que ello supone, pues se parte de la observación de los datos para llegar a la exposición teórica, revela el deseo de implicar al estudiante en su aprendizaje.

Por otro lado, a partir de 1958 observamos la presencia de manuales que inician las lecciones con un texto literario que proponen para la observación y el comentario. Sobre este texto se pueden hacer preguntas (Blecua, 1968) o se pueden extraer frases que ilustren las explicaciones teóricas (Alcina Franch, 1958, 1975). El trabajo sobre textos es una novedad del plan de 1957, producto de la renovación didáctica en la enseñanza de la lengua, que supondrá además la introducción del comentario de textos.

Formas de exposición originales las constituyen los resúmenes que se encuentran al principio de cada lección en el manual de Blecua (1945) y las notas y advertencias en las lecciones de Pleyán (1954, 1958).

Respecto a las muestras de lengua, quisiéramos destacar en estas conclusiones el recurso a los ejemplos literarios en todos los periodos contemplados (hasta el último periodo observamos, por ejemplo en el manual de Abréu et al. (1975), muestras de lengua literaria). Subyace aquí la concepción de enseñanza por contacto e impregnación de buenos autores.

En el primer periodo los ejemplos sencillos y adaptados al nivel de los alumnos los encontramos en el manual de Montoliu. Otra novedad en este aspecto es la consideración de frases de las redacciones de los alumnos que propone emplear

Pleyán para los ejercicios de su manual de 1975.

Con respecto a los ejercicios, se proponen actividades similares en todos los periodos. Relacionados con la dependencia sintáctica, destacamos dos tipos de actividades: los ejercicios de producción lingüística y las propuestas de análisis de oraciones. En cuanto a los ejercicios de producción, observamos que se practican sobre todo durante el segundo periodo (1931-1938) y a partir del cuarto (1957-1969), salvo algunas excepciones (Montoliu, ⁵1925; Blecua, 1945). En el segundo periodo esta actividad coincide con la necesidad de replantear la enseñanza de la gramática, de forma que permita la práctica del uso de la lengua. Los ejercicios de producción podrían ser un reflejo de esta orientación didáctica. A partir del cuarto periodo, como hemos comentado, los manuales conceden mayor espacio al aprendizaje de la lengua, lo cual supone potenciar ejercicios distintos a los relacionados con la identificación de unidades o con completar frases.

Lo que implica un cambio más palpable en las actividades propuestas es el tipo de análisis que se practica: desde el análisis "lógico" de Bruño al análisis "interpretativo" de Pleyán. Entre estas dos formas de analizar oraciones, observamos que a partir del cuarto periodo se generaliza el análisis gramatical, sintáctico y morfológico, con distintas propuestas de representación gráfica.

b) En cuanto a los cambios de metodología en un mismo autor, destacamos el método inductivo aplicado por Díaz-Plaja en 1941 para luego seguir la exposición deductiva; observamos también el cambio del resumen al principio de las lecciones en Blecua en 1945 y su propuesta de observación de textos en 1968, siguiendo las disposiciones oficiales; o el paso del análisis gramatical en Pleyán (1958) al análisis interpretativo en 1975, por la adopción de un nuevo paradigma teórico. En este caso sí que podríamos considerar que el enfoque teórico del que parte Pleyán en 1975 le lleva a poner en práctica un tipo de análisis que va más allá de lo meramente gramatical, al contemplar los valores semántico-pragmáticos del enunciado. Incorpora la consideración de las relaciones lógicas entre elementos (semántica) y el valor del contexto (pragmática). Es este tipo de análisis, pues, una práctica didáctica posible por las nociones teóricas que aplica, que no se recogen en otros manuales de la época.

Observamos, por lo tanto, autores muy atentos a las posibilidades que brindan

las nuevas ciencias del lenguaje, que permitan la renovación didáctica.

c) En cuanto a las teorías de aprendizaje subyacentes, son pocos los manuales que explicitan la concepción de aprendizaje de la que parten. Así, en Montoliu (⁴1925) se expone el enfoque metodológico que se sigue, a partir del propio desarrollo de la psicología de los estudiantes. Se tienen en cuenta los postulados de la escuela activa.

No obstante, en la mayor parte de los libros de texto no se manifiesta qué teoría psicológica se considera para la didáctica y es difícil establecerla desde la metodología aplicada. A grandes rasgos podemos decir que el empleo del método inductivo supone partir de los conocimientos previos de los estudiantes, de sus intuiciones, para llevarlos hacia la reflexión teórica. Este tipo de metodología la observamos en la primera mitad del siglo. Más adelante se utiliza el método de análisis de textos para ir hacia la extracción de fragmentos de la lectura que conduzcan a la explicación teórica (cfr. Alcina, 1958, 1975; Blecua, 1968). Por otro lado, el uso de ejemplos de la lengua viva supone adaptarse al desarrollo psicológico de los aprendices (Piaget, 1923, 1969).

En cuanto a las actividades, los ejercicios de completar oraciones (cfr. Bruño, 1911, ⁶1935, ¹⁰1958; Montoliu, ⁴1925; Díaz-Plaja, 1958) podrían considerarse como la clase de actividad más mecánica, más automática. Ejercicios estructurales del tipo de transformar construcciones los encontramos en todos los periodos. No se pueden atribuir, pues, a ninguna concepción pedagógica determinada.

En este último punto hemos adelantado ya algunas de las conclusiones que exponemos a continuación en el capítulo VII.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

"[...] si el didacta ha de ser historiador, también ha de ser comparatista; una de las tareas más importantes que tiene asignadas consiste en confrontar programas, tipos de progresión, métodos, manuales, técnicas, etc., y la "memoria" didáctica [...] también ha de incluir un repertorio sistemático de los ensayos, errores y éxitos en cada uno de estos terrenos."

J.P. Bronckart y B. Schneuwly (1991, ²1996:68)

7.1. Conclusiones generales

A la vista de los resultados del análisis del corpus documental de gramáticas pedagógicas de lengua española, expondremos a continuación las conclusiones más generales que resultan de la totalidad de nuestra investigación. Determinados resultados corroboran algunas de nuestras hipótesis de partida, otros nos obligan a matizarlas (vid. apartado 3.2).

1. Sobre la difusión de las teorías lingüísticas en la enseñanza gramatical, los datos que hemos extraído son los siguientes:

1.1. La concepción tradicional de la gramática como gramática normativa, y la aplicación del criterio nocional para la explicación de ciertos conceptos, está presente hasta el periodo más reciente de los que hemos considerado (1970-1980). En este último periodo se observa en casos aislados, el manual de Díaz-Plaja (1975), pero es una presencia significativa. La enseñanza de la gramática ligada a la normativa académica ha sido defendida por diversos investigadores, como ya señalamos, y su aplicación a la enseñanza tendría que ver no tanto con el grado de consenso acerca de los postulados científicos de la perspectiva gramatical, sino con los objetivos que se pretenden con la enseñanza de la gramática en los estudios secundarios. Se perseguiría en estos casos que los estudiantes aprendiesen las normas de uso de su lengua.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la presencia del latín al lado de la gramática española, ya sea como modelo de descripción, ya como objeto de enseñanza que condiciona la didáctica de la gramática española. Hemos destacado

en el análisis las explicaciones gramaticales que aplican categorías latinas a la lengua castellana. Hasta el periodo más reciente considerado se observan ejemplos de esta tradición. En lo que respecta al marco institucional, los planes de estudio establecen una relación estrecha entre el aprendizaje del latín y la enseñanza de la gramática española hasta los años 50 (cfr. Pleyán, 1954).

1.2. El paradigma estructuralista se adapta relativamente tarde a la enseñanza de la gramática española. Hemos observado una noción estructuralista (la noción de "núcleo") aplicada en algún manual de forma aislada en 1954 (el manual de Pleyán). El manual de Correa y Lázaro de 1958 ya concibe la gramática como "estructura", si bien en esta época estos autores no aplican de forma sistemática conceptos estructuralistas para la enseñanza.

Aunque la teoría estructuralista empieza a conocerse en España a mediados de los años 40, su difusión en los niveles científicos no se consolida hasta la década de los 50 (recordemos su aplicación en las descripciones de Alarcos y Fernández Ramírez, ambas de 1951). En las gramáticas pedagógicas de segunda enseñanza los postulados estructuralistas se adoptan de forma generalizada a finales de los años 60, en los manuales que se publican en 1968, ya cercanos a la década de los 70. Hemos observado su seguimiento para la descripción morfológica y sintáctica en el manual de J.M. y L.A. Blecua y en el de Pleyán de 1968. Por lo tanto, esta aplicación revelaría que el consenso entre la comunidad científica acerca de la adopción del paradigma estructuralista para la descripción de la lengua española tendría lugar a finales de los años 60. En las décadas anteriores solo son gramáticos individuales quienes adoptan, por propia iniciativa y convencimiento, el marco teórico del estructuralismo. Ya comentamos, siguiendo a Kuhn, que el hecho de que un paradigma entre de lleno en la enseñanza implica que su aceptación entre los lingüistas es generalizada, se ha popularizado. Así, a la luz de la *transposición didáctica* del estructuralismo a la enseñanza de la gramática española, podríamos considerar que el paradigma estructuralista es aceptado en España por la mayoría de los miembros de la comunidad científica a finales de los años 60.

1.3. Acerca de la *transposición* de la teoría generativista a la enseñanza, hemos observado que es más temprana que para el caso del estructuralismo. En un porcentaje considerable de manuales de la década de los 70 (de los cinco considerados, tres de ellos) se aplican nociones de este paradigma científico. Con respecto a la divulgación del generativismo en España, ya hemos visto que se produce en la misma década de los 70, no antes. En este caso, podríamos decir que prácticamente coinciden la *transposición particular* a la descripción de la gramática castellana, y la *transposición didáctica*. Ello explicaría el enfoque teórico que presentan muchas de las gramáticas escolares publicadas en 1975. El hecho de que al mismo tiempo se estén difundiendo los postulados generativistas en el nivel científico y en el didáctico conlleva que se opte en los manuales escolares por describir con cierto detalle y dar validez a los nuevos postulados científicos. Como hemos comentado en las páginas anteriores, la aplicación del generativismo a la enseñanza ha sido considerada por algunos autores como una aplicación precipitada, poco reflexionada pedagógicamente, que ha impedido una adecuada *transposición didáctica*.

Esta consideración nos llevaría a concluir que la *transposición didáctica* de una determinada teoría lingüística se lleva a cabo de una forma más adecuada cuando la *transposición particular* ya se ha efectuado. Es decir, si existen descripciones ya realizadas del funcionamiento de la gramática de una lengua particular desde un determinado paradigma lingüístico, esta descripción contribuye a la enseñanza gramatical. Sería el caso de las descripciones estructuralistas de la gramática española, que han contribuido a hacer más práctica y más pedagógica la explicación didáctica.

1.4. Como conclusión general acerca de esta primera cuestión, podemos considerar que cuando el traslado a la enseñanza de un paradigma lingüístico es inmediato a su formulación, sin pasar antes por una *transposición particular*, las adaptaciones a la enseñanza no llegan a ser propiamente didácticas, no se culmina el proceso que parte de la selección del *objeto para ser enseñado* a convertirlo en *objeto de enseñanza*. En cambio, si la teoría ha sido antes aplicada a la descripción de la lengua particular (*transposición particular*), la transposición es

didáctica. La explicación en un manual de una *noción científica* no implica su conversión en *contenido de enseñanza*, si no hay ejercicios, práctica didáctica sobre ese contenido. Queda como *objeto que se ha de enseñar*, pero que no ha llegado al final de la *transposición didáctica* (según el proceso descrito por Chevallard, 1985).

2. La segunda cuestión que nos planteábamos en las preguntas de investigación (apartado 3.1) ha sido prácticamente contestada en los párrafos anteriores. Sobre las diferencias en el tiempo transcurrido entre la aplicación a la descripción de la lengua española y la aplicación a la enseñanza, hemos observado que depende del paradigma aplicado. Para el caso de la gramática tradicional, ya hemos visto que en España disponemos de una institución que se ha encargado desde sus inicios de describir la lengua española a partir del modelo grecolatino. Se ha realizado la aplicación a la enseñanza desde la descripción académica particular. Las consecuencias didácticas de ello varían según los objetivos propuestos en el manual y la metodología seguida (ya lo hemos observado a propósito del *Compendio*, frente a la gramática de Montoliu).

En cuanto al paradigma estructuralista, se ha producido en primer lugar la *transposición particular*, a la que ha seguido la *didáctica*. Los autores de los manuales escolares en este caso se han basado en muchas ocasiones en una gramática particular española de orientación estructuralista, lo que ha contribuido a facilitar la enseñanza de la gramática a través de los libros de texto.

Por último, el paradigma generativista es el que ha sido aplicado al mismo tiempo a la descripción del español y a la enseñanza. Ello ha supuesto que hayan sido las gramáticas generales los referentes teóricos que más influencia han ejercido en los manuales que han adaptado el paradigma generativo-transformacional. Este aspecto ha contribuido a que los manuales en general presenten un enfoque muy teórico, y poco práctico.

3. Esta última cuestión nos lleva a la consideración de los referentes teóricos que se tienen en cuenta en cada época: gramáticas generales o gramáticas particulares de la lengua española. Se pueden establecer, a partir de los resultados obtenidos del análisis de las fuentes utilizadas, dos líneas en el proceso de *transposición didáctica*, dependiendo fundamentalmente de los autores. Los autores de manuales que han elaborado una gramática descriptiva del español siguen su gramática. Es el caso de R. Seco (1931) o el de J. Alcina (1975): adaptan a la enseñanza las descripciones realizadas en sus gramáticas particulares. En este mismo grupo incluiríamos una línea que desde la gramática particular de Bello se traslada a la enseñanza secundaria con Alonso y Henríquez Ureña y continúa en algunos manuales españoles (Pleyán, Blecua). Es el grupo que sigue el modelo del estructuralismo de base hispánica.

Como vemos, este conjunto de manuales que basa sus definiciones en gramáticas particulares coincidiría con la introducción del estructuralismo en la enseñanza, en el cuarto periodo fundamentalmente. De todos modos, no hay que olvidar que el manual de Seco se enmarca en el segundo periodo.

La otra línea de *transposición didáctica* es la que constituyen los autores que siguen gramáticas generales. Entre estos autores distinguimos profesores universitarios y catedráticos de lengua y literatura (Lázaro Carreter, Pleyán), que observan muy de cerca las fuentes teóricas.

Por último, la Academia y la editorial de carácter religioso Bruño aplican a la enseñanza la descripción de la lengua española realizada por la Real Academia. Estos dos manuales representarían la actitud más resistente a los cambios a lo largo de la historia de la enseñanza de la gramática española.

4. Con respecto a los contenidos que se seleccionan para elaborar el *programa estructural* de la gramática pedagógica, podemos resumir los aspectos que ya hemos contemplado. La *progresión de enseñanza* que se sigue en cada época varía, como podemos comprobar observando de nuevo la tabla 2 (p. 262). La concepción de la gramática se traduce en una selección y organización de los contenidos, que tienen como soporte los libros de texto. Así, por ejemplo, como

teoría científica, el generativismo ofrece una concepción del funcionamiento de la lengua más completa y unificadora que los otros modelos gramaticales (integra la sintaxis, la semántica, la fonología y la fonética). En los manuales que siguen el enfoque generativista se consideran objeto de estudio gramatical todas estas disciplinas. En los manuales que adoptan el paradigma estructuralista, en cambio, las disciplinas que se consideran estrictamente gramaticales son la morfología y la sintaxis.

En el primer periodo se parte generalmente de los contenidos morfológicos para abordar después las cuestiones de sintaxis y prosodia. Se inicia el estudio gramatical con el estudio de la palabra para avanzar hacia la oración (excepto en el ya destacado manual de Montoliu). Este planteamiento supone partir de un aprendizaje de la gramática desde las unidades más pequeñas a las unidades superiores, y desde el conocimiento de las formas a las funciones.

En el segundo y tercer periodos observamos un significativo número de manuales en los que se parte de la fonética, del sonido, de las emisiones orales para seguir hacia unidades mayores. Los contenidos fonéticos no aparecían como *objetos de enseñanza* en este nivel en el periodo anterior. La fonética como una parte de la gramática y objetivo de estudio viene establecida por el plan de estudios de 1934, en el cuestionario para el tercer año (vid. apéndice II).

En el plan de 1938 se seleccionan como *contenidos pedagógicos* en el segundo curso de enseñanza media nociones de "fonología". Entre las "cuestiones gramaticales" el programa oficial incluye cuestiones de "Fonología: los fonemas españoles y las letras de nuestro alfabeto" (vid. apéndice II). Pero en los manuales del tercer periodo, que siguen este plan de estudios, no se plasma esta orientación, no se tratan conceptos de fonología, no aparece la noción de fonema, solo nociones de fonética. No se observa el estudio de la fonología ni siquiera en el manual de Pleyán (1954), donde hemos destacado las primeras adaptaciones de conceptos estructuralistas.

En el cuarto periodo (1957-69), como característica distintiva, el punto de partida del *programa estructural* de los manuales de segundo curso son los constituyentes inmediatos, el sujeto y el predicado. El plan de 1957 que siguen

establece para este nivel partir de la "oración gramatical". Los manuales de segundo curso editados el año 1968, no obstante, parten de la palabra.

Por último, en el quinto periodo, según las disposiciones oficiales, "el estudio de la gramática" consiste en el estudio de la "Morfología y Sintaxis" (vid. apéndice II). Los manuales de más clara orientación estructuralista parten del morfema o la palabra. De todos modos, en otros manuales de esta época se consideran además otras partes en la gramática, como la fonología y la semántica (vid. apartado 6.3.5). En estos casos, los autores inician la descripción gramatical por el estudio de los fonemas y el sonido.

Observamos, pues, que determinados conceptos científicos procedentes del estructuralismo (como la noción de fonema) tardan en introducirse en la enseñanza gramatical (se aplican a la enseñanza a partir de los años 70). Quizás la noción de fonema sea una noción demasiado abstracta para ser asimilada en la adolescencia, más apropiada para ser presentada en niveles de enseñanza superiores. Otros conceptos tienen mayor repercusión, como la noción de morfema, monema, o sintagma.

Con respecto al paradigma generativista, las nociones lingüísticas de estructura profunda y superficial, y la noción de transformación son las que más eco han tenido en la enseñanza. Respecto a la adopción de estos conceptos, se ha manifestado A. Rigault (1973:52):

"En efecto, la gramática transformacional tiene como objetivo el estudiar la naturaleza exacta de las estructuras profundas ("deep structures") subyacentes a las estructuras superficiales ("surface structures"). Este es, según N. Chomsky, el tema que está en el centro de toda investigación lingüística).

Ahora bien, no logro ver cómo esta investigación -cuyo interés es por lo demás indiscutible- podría aportar luz a la enseñanza de las lenguas. En efecto, según Chomsky, estas estructuras profundas varían muy poco de una lengua a otra, ya que son parte del aparato conceptual que toda persona utiliza para especificar las formas del lenguaje, constituyendo una estructura mental intrínseca, no pudiendo, por lo tanto, ser adquiridas. Chomsky no tiene reparos en afirmar que "no aprendemos la gramática, como no aprendemos a andar". Vemos difícil que una teoría de este tipo pueda aplicarse a la enseñanza de las lenguas, con independencia de su interés primordial con respecto a la neuropsicología y más ampliamente con respecto a la heurística y a la epistemología.

Evidentemente, Chomsky reconoce que hay "ciertamente aspectos superficiales de la lengua que son aprendidos y que varían de una lengua a otra", pero considera que, en definitiva, estas estructuras superficiales no son más que epifenómenos y que no constituyen realmente el objetivo de su investigación ."

Finalmente, con respecto a los conceptos tradicionales, podemos destacar como ilustración la pervivencia de la noción de caso aplicada a la descripción gramatical del sustantivo en manuales del último periodo (Díaz-Plaja, 1975). El peso del latín en la enseñanza de la gramática queda puesto en evidencia con este dato.

A lo largo del recorrido histórico que hemos realizado en el análisis de los manuales que constituyen nuestra muestra, podemos considerar que el punto de partida de la descripción gramatical a principios de siglo, la palabra, coincide con los planteamientos de la década de los 70. En los periodos intermedios observamos una atención por la oración, por la mayor unidad sintáctica, como elemento a partir del cual se estructura el programa. Se produce en este marco un proceso habitual desde el punto de vista histórico: el movimiento pendular desde la palabra a la oración y desde la oración a la palabra, desde la unidad mínima con significado (la palabra) a la unidad mayor (la oración), para volver a organizar de nuevo la descripción gramatical desde las unidades significativas más pequeñas (el morfema y el fonema).

Si comparamos esta forma de organizar los contenidos y la secuenciación con las propuestas que hemos comentado en el apartado 4.5, observamos que la *progresión de enseñanza* que más se ajusta a lo que plantea la mayoría de los investigadores es la que se sigue en la mayor parte de los manuales del cuarto periodo (1958). El año 1958, según lo que llevamos estudiado, constituye una fecha significativa en la didáctica de la gramática española.

Podría relacionarse la aplicación del estructuralismo con la consideración de la unidad oracional como punto de partida para el estudio gramatical, pero ya hemos observado que en algunos manuales en que no se sigue la perspectiva estructural también se parte de la oración. No puede establecerse, pues, una correspondencia entre el *programa estructural* y la teoría lingüística seguida en el manual. La correspondencia entre el *programa estructural*, aparte de las disposiciones oficiales, se establece con la metodología seguida en la gramática pedagógica. Esto nos llevaría a contestar la siguiente pregunta de investigación.

5. Partíamos de la hipótesis de que cuando se introduce una novedad científica esta introducción no conlleva necesariamente una innovación en el enfoque pedagógico. Una idea previa era que los cambios que se producen por la transposición de una determinada teoría lingüística a la didáctica de la gramática son cambios sobre todo conceptuales, y a veces solo "terminológicos", que no contribuyen a una renovación didáctica. Contrastemos estas hipótesis con los resultados del análisis.

El largo periodo de tiempo que hemos estudiado nos permite observar los cambios que se producen en la didáctica, las innovaciones, la posible evolución en las prácticas pedagógicas. Se han destacado en el capítulo VI las cualidades didácticas de los manuales de cada época, los libros de texto que suponen un salto cualitativo en la enseñanza de la gramática española. Hemos observado que las innovaciones didácticas que introducen estos manuales no están asociadas, en general, a la aplicación de ningún paradigma lingüístico concreto.

No se ha enseñado gramática de la misma forma a lo largo de este siglo, ha habido periodos de innovación didáctica, no necesariamente ligada a un cambio de enfoque teórico. Los cambios en la didáctica están relacionados con una concepción diferente de lo que significa enseñar gramática. En este sentido, las innovaciones didácticas condicionan la exposición teórica: implican un cambio en la forma de exposición, en la selección de los ejemplos, en las actividades; suponen una mayor sistematización. Los cambios en el paradigma, no obstante, no tienen una repercusión clara en la didáctica de la gramática. Observemos con detalle estas conclusiones a partir de los datos del análisis.

Para ello vamos a considerar de nuevo las gramáticas escolares más novedosas, las más *pedagógicas* para calibrar la relación de los cambios didácticos con el paradigma científico de referencia que siguen los manuales.

5.1. Durante el primer periodo establecido, la gramática escolar que destaca por su planteamiento didáctico es el manual de Montoliu, como hemos señalado. Esta gramática marca un cambio didáctico en la enseñanza gramatical, aunque no paradigmático. La doctrina gramatical es la doctrina normativa de la Real Academia Española. La progresión de los contenidos, el enfoque dado a las

explicaciones gramaticales (de la observación de ejemplos a la teoría, la inclusión de la segunda persona del aprendiz en el discurso didáctico) y la propuesta de determinadas actividades (producción de oraciones; la progresión seguida en el análisis gramatical) suponen una novedad en la forma de enseñar gramática de principios de siglo. La consideración de los destinatarios y del objetivo de la enseñanza gramatical lleva a Montoliu a simplificar la exposición de los hechos gramaticales para hacerlos más asimilables por los alumnos.

Para el profesor Montoliu el estudio de la gramática sirve para comprobar y fundamentar los usos lingüísticos que han adquirido los estudiantes. Para realizar esta fundamentación utiliza el método inductivo, con el que se busca la participación activa de los estudiantes en la extracción de los principios gramaticales.

El cambio en la metodología empleada incide en la explicación teórica de los contenidos y en el orden en que se presentan los conceptos en la gramática. Observamos en este manual que el *programa estructural* difiere del programa de otros manuales de la época (se parte de la oración para estudiar después sus partes). Por otro lado, las cuestiones de morfología y sintaxis se abordan de forma distinta. En cuanto a la morfología, hemos observado la explicación formal que ofrece del género de los sustantivos, y la economía en la exposición de las excepciones. Por lo que respecta a la noción de dependencia, el criterio pedagógico que distingue entre elementos necesarios y accesorios en la estructura oracional supone adoptar una terminología distinta a la académica, que es la oficial a principios de siglo. Montoliu se distancia de la doctrina académica y presenta los fenómenos sintácticos desde otra perspectiva, que coincide en algunos aspectos con la gramática de Bello (vid. apartado 6.6.1).

En el caso de la gramática de Montoliu su novedad didáctica no viene condicionada por el traspaso de una nueva teoría lingüística, sino por una forma distinta de acercarse a los fenómenos gramaticales desde la perspectiva didáctica.

5.2. En el segundo periodo se generaliza la novedad metodológica que de manera excepcional se aprecia en el manual de Montoliu en la etapa anterior. Hemos destacado en esta línea la gramática de Lacalle y Seco (1931). Esta

gramática se caracteriza por la sencillez en la exposición y por la sistematización en la descripción de los fenómenos gramaticales. En cuanto a las nociones que hemos analizado, el manual de Lacalle y Seco describe los fenómenos más frecuentes, y rehuye la minuciosa clasificación. Este enfoque didáctico no viene condicionado tampoco por la adopción de un nuevo paradigma teórico, sino que es consecuencia del objetivo planteado en el libro de texto: se pretende que la gramática contribuya a entender el uso de la lengua.

Se basan estos autores en descripciones ya hechas de la gramática española desde un enfoque tradicional. Incorporan estas descripciones en el manual escolar a través del método inductivo que fomenta la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje. Los ejercicios se orientan hacia el trabajo con textos y a despertar la conciencia lingüística de los hablantes (mediante el reconocimiento de errores gramaticales, por ejemplo).

A la vista de estos resultados, quizás la periodización que hemos establecido no sería muy consecuente; en lugar de dos etapas en el primer tercio de este siglo (de 1901 a 1930; y de 1931 a 1938), tal vez sería más pertinente considerar solo una, desde 1901 a 1938, para caracterizar la enseñanza de la gramática en los estudios secundarios. Así lo han establecido para la enseñanza primaria los investigadores F. y A. Romero López (1996:335).

De todos modos, sí que existe una diferencia en el planteamiento de la didáctica de la gramática en los dos periodos que hemos considerado, y que hemos destacado en estas líneas: lo que constituye una propuesta didáctica individual en el periodo comprendido entre 1901-1930 se generaliza como metodología aplicada de forma general a la enseñanza de la gramática a partir de 1931, impulsada desde las instituciones oficiales. La preocupación de la II República por la enseñanza y el plan de 1934 tienen mucho que ver en esta orientación didáctica, no la aplicación de enfoques teóricos nuevos.

5.3. En el tercer periodo las novedades pedagógicas y teóricas destacan en dos manuales: el libro de texto de Blecua (1945) y el de Pleyán (1954). En la gramática pedagógica de Blecua destaca la concepción científica de la gramática y el planteamiento didáctico de las lecciones. En este periodo se empiezan a

observar las primeras influencias en la didáctica de la teoría estructuralista. Blecua en su manual, como ya hemos comentado en el capítulo VI, define gramática como "ciencia", que no arte, y Pleyán introduce la noción de "núcleo".

En estos manuales las repercusiones didácticas del traspaso de algunos de los conceptos del nuevo paradigma científico se concretan en una explicación didáctica basada en criterios gramaticales, en lugar de nocionales. Las actividades se centran en textos de lectura y en la argumentación de las respuestas. Ello supone concebir el aprendizaje no como memorización de reglas sino como comprensión del fenómeno gramatical. Al mismo tiempo, se fomenta la práctica de composición mediante ejercicios de producción de frases, muy abundantes, que se ciñan a un determinado modelo estructural.

Una novedad didáctica en el manual de Blecua (1945) es la inclusión de un resumen al principio de cada lección; a continuación se observan ejemplos de lo que se va a explicar y de la observación se extraen las reglas gramaticales.

Con respecto al manual de Pleyán (1954), la adopción de la noción de "núcleo", aunque es una aportación teórica aislada, tiene repercusiones didácticas en el método propuesto para el análisis sintáctico (y para su representación gráfica) (vid. apartado 6.6.3). Por otro lado, el carácter científico que se le otorga a la gramática contribuye a la sistematización en la explicación.

En este periodo, pues, se producen las primeras *transposiciones didácticas* del estructuralismo, cuyas repercusiones para la didáctica se relacionan con el tipo de definiciones (gramaticales) y con la práctica del análisis sintáctico.

5.4. En el cuarto periodo observamos que el avance teórico en cuanto a la adopción de nuevos conceptos gramaticales se plasma en el manual de Correa y Lázaro; el avance en la didáctica se refleja en los libros de Díaz-Plaja y Pleyán. En el libro de texto de Correa y Lázaro (1958) se adopta la noción de "estructura" para definir el campo de estudio de la gramática; y en prácticamente la mayoría de los manuales considerados en este periodo se siguen criterios morfosintácticos para describir los fenómenos gramaticales (observamos este cambio de perspectiva en la definición de género, en la distinción entre lexemas y morfemas verbales, en la concepción gramatical de los complementos, en la

distinción de niveles de subordinación). Se produce, pues, el traspaso del paradigma estructuralista a la enseñanza de la gramática. La forma de explicar los fenómenos gramaticales se realiza desde esta teoría.

Las consecuencias didácticas de este enfoque se concretan en la incorporación de una serie de actividades que no son frecuentes en los periodos anteriores: actividades de sustitución de unas estructuras por otras; ejercicios de análisis formal de los elementos que constituyen una unidad funcional; extensión del análisis en núcleo y complementos (que en el periodo anterior planteaba de forma aislada Pleyán), etc. Este tipo de ejercicios supone poner énfasis en dos aspectos concretos: la relación entre forma y función, y la distinción entre elementos nucleares y accesorios.

Los postulados teóricos del estructuralismo que se adoptan en esta época entran en consonancia con la necesidad de un cambio en la orientación de la enseñanza de la gramática en los estudios secundarios. Como ya apuntamos en el apartado 5.3.4, este cuarto periodo supone la puesta en práctica de la renovación didáctica impulsada por la ley de Enseñanza Media de 1953. Las propuestas metodológicas se plasman en los manuales surgidos a partir del plan de estudios de 1957. Esta renovación didáctica coincide con la adopción del paradigma estructural.

El enfoque estructural contribuye con su concepción morfosintáctica de la gramática y con el método distribucional a practicar las nociones gramaticales desde otra perspectiva, de forma que permita la renovación. Se extienden, pues, en este periodo una serie de actividades que habían sido propuestas aisladamente en manuales de otras épocas. En este periodo, con la aplicación del estructuralismo, se incorporan a un marco teórico que les da una mayor coherencia metodológica. En este sentido, la teoría viene a proporcionar el aparato teórico que desde la enseñanza se había buscado para hilvanar el *programa estructural*. En este caso, podemos hablar de una coincidencia afortunada. Son varios los elementos que contribuyen a que teoría y práctica se renueven: la didáctica impulsa la adopción de un nuevo paradigma, y la aplicación del nuevo paradigma proporciona nuevas propuestas didácticas. (explicación resumida)

Los manuales de esta época en que se incorporan solo los cambios metodológicos propuestos por la ley educativa y no los enmarcan en el paradigma estructural no suponen un avance para la didáctica. De todas formas, las novedades pedagógicas de este periodo suponen un cambio que va más allá de lo que aquí presentamos. En este periodo se desplaza la atención por la gramática, que había constituido el centro de la enseñanza de la lengua. Tradicionalmente la enseñanza de la gramática ha ido asociada a la enseñanza de la lengua hasta tal punto que enseñar lengua se convirtió en enseñar exclusivamente gramática. Se incorpora en los años 50 otro tipo de *objetos de enseñanza*: prácticas de comprensión y expresión, lectura expresiva, ejercicios de vocabulario, etc. Así lo disponen las directrices metodológicas. Nuestro objetivo, no obstante, es centrarnos en la didáctica de la gramática.

5.5. Respecto al último periodo analizado, las novedades teóricas que se observan en este periodo se aprecian de forma destacada en los manuales de Lázaro (1975) y en el manual de Pleyán (1975). Los otros libros de texto siguen directrices teóricas ya introducidas en otros periodos, aunque con la incorporación de nuevas nociones (como la noción de "sintagma", "alternancias" morfológicas, por ejemplo) y su integración con otros enfoques lingüísticos. Pero nos interesa llamar la atención sobre los libros de texto que suponen un avance teórico o didáctico en la enseñanza de la gramática durante este siglo.

En este periodo los cambios en la concepción teórica que se observan en los manuales de Lázaro y Tusón, y Pleyán no aportan nuevas prácticas de enseñanza. El único cambio evidente es la forma de abordar el análisis gramatical, como veremos más adelante.

De todos modos, a partir del análisis efectuado en el apartado 6.6.5 hemos destacado la aportación del manual de Pleyán en cuanto a la explotación de los ejercicios centrados en las transformaciones de estructuras y en el análisis de las propias producciones de los alumnos. Desde el marco teórico que le proporciona el generativismo, este tipo de actividades, como los ejercicios de transformación, adquieren una nueva perspectiva de indudable eficacia didáctica.

Las conclusiones aquí expuestas, acerca de las repercusiones didácticas de la aplicación de un nuevo paradigma a la enseñanza de la gramática, nos llevan a matizar una serie de cuestiones. En primer lugar, observamos que una innovación teórica en la enseñanza de la gramática no supone necesariamente una renovación didáctica. Por otro lado, en la historia de la enseñanza gramatical de la lengua española, las innovaciones didácticas han supuesto en muchas ocasiones una reconsideración de los criterios teóricos seguidos en la explicación gramatical.

Se ha observado con cierta regularidad a lo largo de las etapas que hemos contemplado que el cambio de metodología conlleva muchas veces un cambio en la perspectiva teórica. Así ocurre con el manual de Montoliu que hemos analizado en el primer periodo, quien por su orientación didáctica "revolucionaria" se aleja de la doctrina académica oficial en la época. Del mismo modo, podríamos considerar que hasta que no se siente una necesidad de renovación didáctica no se introduce el estructuralismo en la enseñanza. Hemos destacado que el paradigma estructural llega tarde a la escuela; ello podría deberse a que hasta el momento de su introducción no se establecen las condiciones adecuadas en el sistema educativo para un cambio de didáctica; la nueva orientación metodológica y educativa propicia el cambio de paradigma.

Se introduce a finales de los años 50 el trabajo a partir de textos para practicar nociones de gramática; y es también a finales de los años 50 cuando algunos manuales incorporan nociones fundamentales del estructuralismo para el estudio de la gramática. En este avance la plena incorporación de los postulados estructuralistas es un hecho a finales de los años 60. Este cambio en la teoría aplicada a la enseñanza conlleva tipos de ejercicios basados en la conmutación de elementos o en la descomposición de sintagmas en núcleo y complementos. Son ejercicios solo posibles desde la nueva perspectiva teórica. De todos modos, esta relación entre teoría y práctica didáctica es una relación circunstancial, que no se produce en otros momentos.

Para el caso del generativismo, hemos observado que su introducción solo repercute didácticamente en la práctica de una serie de ejercicios, que de todos modos ya habían sido propuestos con anterioridad, aunque desde otra perspectiva.

Todo lo comentado en este punto nos lleva a corroborar la hipótesis de la que partíamos, según la cual los cambios que se producen por la transposición de una determinada teoría lingüística a la didáctica son cambios sobre todo conceptuales, que no necesariamente suponen una renovación didáctica. Hemos observado que la renovación parte de la pedagogía, de los objetivos pedagógicos que se plantean en cada momento. Esta constatación nos llevaría a plantear que la teoría proporciona nociones útiles para alcanzar algunos objetivos, pero no todos. A partir de las necesidades didácticas se seleccionan los elementos teóricos que contribuyen a cubrir esas necesidades.

Desde esta perspectiva el criterio que se seguiría en la adopción de las nuevas teorías no sería el grado de aceptación del nuevo paradigma en la comunidad científica sino criterios pedagógicos (entre ellos factores pragmáticos) e imperativos institucionales (cfr. Chevallard, 1985). Según este planteamiento, la aplicación de la teoría no ha de ser sistemática, exhaustiva, puesto que no todos los postulados de un determinado paradigma conducen a un fin pedagógico (la enseñanza de la gramática). Evidentemente, ello se debe a que el paradigma no se establece en el ámbito didáctico y sus objetivos son otros.

La teoría, pues, ha de plantearse como un instrumento al servicio de la didáctica, y no al revés. En este sentido, los autores que son conscientes de la renovación pedagógica aplican los postulados teóricos del nuevo paradigma con conciencia del traspaso. Operan para la descripción y para la práctica con nuevas nociones que les permiten aplicar una nueva metodología (cfr. Pleyán). En cambio, cuando la innovación teórica no va ligada a una innovación didáctica, la aplicación del paradigma lingüístico se reduce a un cambio terminológico. En estos casos la adaptación puede realizarse sin demasiada conciencia en el traspaso, en lo que supone el enfoque teórico aplicado para describir los fenómenos gramaticales. Es lo que se observa en algunos manuales elaborados a partir de los años 70 (Abréu et al., 1975), en los que a veces se ha trasladado la nueva teoría generativa demasiado literalmente, de forma mecánica, y no como resultado de un estudio crítico y meditado.

6. En cuanto a las teorías de aprendizaje que subyacen a las actividades propuestas en las gramáticas pedagógicas, se pueden apreciar a partir de la innovaciones didácticas que hemos destacado. En el primer y segundo periodo se observa la aplicación de la pedagogía activa, en la que se parte de los conocimientos previos de los aprendices, de sus intereses y necesidades, para que sean ellos los que intervengan activamente en su aprendizaje. Se adoptan en algunos manuales los postulados de la nueva escuela o escuela activa, procedente de planteamientos del siglo anterior y que se concretan en España en propuestas escolares del primer tercio del siglo.

De todos modos, este enfoque convive con la concepción tradicional del aprendizaje como ejercicio de memoria (ya lo hemos comentado acerca del planteamiento de algunos manuales del primer tercio del siglo XX, como el *Compendio* o las *Lecciones* de Bruño).

Otra teoría de aprendizaje que influye en la didáctica de la gramática del presente siglo es la concepción de aprendizaje desarrollada por Piaget y la escuela de Ginebra. Desde esta perspectiva, se sostiene que existen diferentes etapas en el desarrollo intelectual del aprendiz, en cada una de las cuales se logran diferentes capacidades. Esta concepción del desarrollo de las estructuras cognitivas del niño se tiene en cuenta de forma explícita a partir de la década de los 50. Ahora bien, con anterioridad ya, en la década de los 30 se había reflexionado, de forma más intuitiva, sobre las diferentes operaciones cognitivas que entran en juego en el aprendizaje de la gramática, frente al aprendizaje de la lengua. Estas reflexiones se realizan de forma sistemática, con el apoyo de la investigación psicológica, a partir de los años 50.

Observamos dos propuestas de enseñanza cíclica a lo largo de la reciente historia de la didáctica de la gramática española. Una primera propuesta es la que hemos comentado acerca de la escuela única, seguida en los años 30; y una segunda propuesta es la de 1953, en que los mismos contenidos se trabajan, cada vez con mayor profundidad, en varios cursos.

A diferencia de lo que se observa en el aprendizaje de segundas lenguas, en que el seguimiento de una teoría lingüística lleva asociado un determinado

método de aprendizaje, para el caso de la enseñanza de la primera lengua, y en concreto el caso de la didáctica de la gramática, la adopción de los postulados teóricos de una determinada teoría lingüística no supone necesariamente el seguimiento de determinada teoría de aprendizaje o de determinados métodos. En este sentido, se corroboraría la hipótesis de la que partíamos: el análisis de las gramáticas pedagógicas consideradas nos lleva a concluir que la aplicación de un paradigma lingüístico no ha ido acompañada de la metodología subyacente que correspondería a la teoría de aprendizaje formulada por ese paradigma.

La metodología seguida en los manuales responde sobre todo a disposiciones externas, a las orientaciones proporcionadas por los programas oficiales, o a la propia práctica pedagógica. En el siguiente punto concretamos los aspectos metodológicos que hemos observado.

7. La última pregunta de investigación que nos planteábamos giraba en torno a la *metodología* aplicada en los manuales: organización de los contenidos, forma de exposición, muestras de lengua que se emplean para ilustrar las nociones, clases de actividades, consideración del análisis gramatical. A partir de estas cuestiones nos proponíamos estudiar el tipo de relación que mantiene la metodología seguida en el manual con la teoría lingüística.

La hipótesis de la que partíamos era que prácticamente la mayoría de los manuales utilizan la misma *metodología* (en el sentido de Allen, 1974): la forma de exposición de la teoría, el tipo de actividades, las muestras de lengua. A la vista de los datos (cfr. tabla 5), vemos que sí que existe una variación en cuanto a la metodología aplicada a lo largo de la última tradición escolar. En el primer tercio del siglo se sigue una metodología activa, resultado de la aplicación de una determinada pedagogía, que propugna la participación del estudiante en su propio aprendizaje. Esta metodología activa a partir de 1938 deja de aplicarse de forma generalizada en los manuales.

Otras novedades en las prácticas de enseñanza tienen que ver con las muestras de lengua: desde el recurso a oraciones al recurso a los textos. Esta es una novedad metodológica a partir de los años 50, no relacionada con el

paradigma lingüístico que se adopta en ese momento.

Por último, la práctica del análisis gramatical se ve condicionada por el marco conceptual en el que se basa: enfoque estructural, generativo o pragmático. Según esto, el tipo de actividad más relacionado con la teoría seguida en el manual es el tipo de análisis, y no tanto la variedad de ejercicios.

La idea previa de la que partíamos sobre que "En algunos periodos y en algunos casos particulares, los cambios en el planteamiento didáctico vendrían dados por la práctica directa en el aula y no motivados por una determinada concepción lingüística o psicológica" (p.91) habría que matizarla. Hemos apreciado que algunas prácticas de enseñanza, no todas, vienen condicionadas por la teoría lingüística que se aplica en el manual. A pesar de las opiniones generalizadas, no se ha enseñado gramática siempre igual a lo largo de este siglo, ha habido periodos de innovación didáctica.

El recorrido histórico nos ha permitido establecer los periodos más relevantes de la didáctica de la gramática, y cuáles han sido los factores que han hecho posible los avances pedagógicos. Hay que considerar además la especial historia personal de cada autor, que condiciona también el enfoque teórico y pedagógico de cada manual. Así, el Díaz-Plaja académico es más tradicional que el Díaz-Plaja que colabora con el profesor universitario Montoliu. Los catedráticos de bachillerato, cercanos a los alumnos, utilizan estrategias didácticas que en manuales elaborados por otros autores no encontramos (resúmenes, sinopsis, ejemplos cercanos al mundo propio de los estudiantes, simplificación de la teoría) (vid. apéndice III).

7.2. Consecuencias del estudio. Líneas futuras de investigación

Tres son las consecuencias claras que se pueden extraer del presente estudio para tener en cuenta en aplicaciones didácticas futuras:

7.2.1. Como afirma Bronckart (1997), no se puede hacer una transposición directa de la teoría. Se ha de tener en cuenta la tradición pedagógica de la materia que se estudia: historia de las prácticas escolares, condicionamientos de los marcos institucionales, procesos de enseñanza-aprendizaje. El estudio que hemos realizado permite establecer que se ha de concebir una *gramática pedagógica* como la materialización del final de un proceso de *transposición didáctica*.

Se trataría, pues, de aprovechar los logros de periodos anteriores y tener en cuenta los fracasos para adaptar las nuevas perspectivas teóricas a la enseñanza de la gramática. La historia de la enseñanza de la gramática ofrece, quizás, soluciones para el presente. En este sentido se ha manifestado S. Selander (1996:152):

" [...] aunque el libro de texto moderno difiere del tradicional, un buen conocimiento de éste nos ayudaría a entender los textos actuales y los procedimientos de éstos aplicables a la nueva escuela."

Para observar hacia dónde se dirigen las tendencias didácticas actuales, por qué se enseña gramática como se hace en la actualidad hay que conocer qué se ha hecho en el pasado, qué teorías lingüísticas se han adaptado y cómo se ha llevado a cabo esta adaptación.

Una de las consecuencias que hemos observado es que para que la adaptación de un determinado marco lingüístico se realice de forma eficaz se ha de establecer una interrelación entre la *transposición particular* (descripción de la lengua particular desde el nuevo enfoque teórico) y la *transposición didáctica*. Para evitar abstracciones el proceso que habría que seguir partiría de la teoría, que sería aplicada a la descripción de la lengua particular y finalmente aplicada a la enseñanza. Una vez realizado este camino, resulta útil proceder a la inversa,

desde la aplicación didáctica a la descripción particular, potenciando un proceso recursivo y dinámico (cfr. Roulet, 1972; Chevalier y Delesalle, 1986; Bronckart y Schneuwly, 1991). En este sentido, suscribimos plenamente las siguientes reflexiones de Bally (1921, 1941:238):

"Estas pocas observaciones mostrarán quizá a los directores de la enseñanza qué grande y hermosa tarea tienen ante sí si quieren trabajar en la renovación de la cultura por medio del rejuvenecimiento de los estudios gramaticales. Y no fracasarán en esa misión si consienten en familiarizarse con las grandes leyes de la ciencia del lenguaje, y si comprenden que, con sus experiencias propias, pueden en gran medida ayudar a los mismos lingüistas en el progreso de la ciencia."

7.2.2. En cuanto al momento de adaptación de la teoría a la enseñanza gramatical, se trataría de evitar aplicaciones precipitadas, para no distorsionar los objetivos didácticos. La investigación realizada nos permite observar que el consenso en la aceptación de un determinado paradigma favorece su adecuación a la enseñanza. Así, no serían necesarias las descripciones del modelo teórico, que se apartan de la didáctica, para justificar la opción teórica seguida en el manual. Como comentó ya hace unos años Galí Herrera (1967:9):

"En gramática es prematuro, ingenuo y peligroso apartarse en demasía de la gramática clásica y querer llevar a la escuela algo que todavía está en sus inicios. *Una* escuela puede ser un laboratorio, y aún, con las debidas garantías; pero *la* escuela, la escuela para todos y todos, no puede ser un laboratorio. A ella hay que llevar lo más general y secularmente admitido. [...]

Conviene, con todo, que el maestro esté al tanto de lo que ocurre en el mundo de la gramática, [...] y que, con cautela, sentido común y poca prisa, introduzca las modificaciones o experimentos que le parezcan adecuados. Hoy día todo maestro debe tener los suficientes conocimientos de psicología para saber qué partes y elementos de la gramática clásica corresponden a cada edad, y, por lo tanto, debe tener criterio para innovar de acuerdo con la psicología infantil."

7.2.3. El marco teórico empleado para el análisis que hemos llevado a cabo permite evitar términos impresionistas en las valoraciones que se hacen acerca de la forma como se ha enseñado gramática en la última tradición escolar. El modelo teórico propuesto permite apreciar y describir la adaptación de los conceptos teóricos gramaticales a la enseñanza de la gramática de lengua

española. Así es posible valorar las aportaciones de cada periodo histórico a la didáctica de la gramática, y unificar los criterios de observación.

Los parámetros extraídos de los modelos que describen la adaptación didáctica de las teorías lingüísticas pueden ser aplicados a otro tipo de estudios que relacionen teoría y práctica, sobre todo en momentos de renovación didáctica y científica, como los que están teniendo lugar en la actualidad. Estos estudios, como ha afirmado Polo (1986:56), son todavía escasos, pero beneficiosos:

"Creo sinceramente que con frecuencia se da un grave divorcio entre la investigación y la enseñanza y, en ocasiones, incluso un plante (meta)-teórico cuasi despectivo, una actitud renuente a pensar de tejas abajo. [...] habrá ocasión de mostrar, con hechos y doctrina, cuán beneficiosa resulta la forma "integrada" de practicar la ciencia."

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, F. (1976), *Historia de la lingüística como historia de la ciencia*, Valencia: Fernando Torres.
- (1981), "Bello, Salvá y la Academia", en *RSEL*, XI, pp. 447-455.
- (comp.) (1982), *Introducción a la lingüística*, Madrid: Alhambra.
- (1984a), "¿Es posible una 'historia de las ideas lingüísticas en España'?" en *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante, pp. 233-250
- (1984b), "Las ideas lingüísticas en España en el siglo XX", en *Epos*, Madrid: UNED, I, pp.7-18.
- (1986), *Diccionario de lingüística de la Escuela Española* (prólogo de Rafael Lapesa), Madrid:Gredos.
- (1990), "Positivismo e idealismo en la 'escuela española' de Filología", en *Homenaje al profesor Lapesa. XI Curso de Lingüística Textual*, Murcia 25-29 abril 1988, Universidad de Murcia, pp. 15-29.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1994), *Historia de la Pedagogía*, México: F.C.E.
- ABRAHAM, P. et al. (1957), *Études de pédagogie expérimentale, II, Colloque de St-Cloud*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- ABRAHAM, W. (1981), *Diccionario de terminología lingüística actual*, Madrid: Gredos.
- AEBLI, H. (1958), *Una didáctica basada en la psicología de J. Piaget*, Buenos Aires: Kapelusz.
- ALARCOS LLORACH, E. (1950), *Fonología española*, Madrid: Gredos.
- (1951), *Gramática estructural (según la Escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española)*, Madrid: Gredos, 1984, 2ª ed.
- (1977), "Metodología estructural y funcional en lingüística", en *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, VII, pp. 1-16.
- (1981), "La práctica del análisis sintáctico" en *Actas del I Simposio para profesores de lengua y literatura españolas*, Madrid: Castalia, pp. 47-62.
- (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

- (1996a), "El compendio gramatical del diccionario" en *Boletín de la Asociación de Profesores de Español*, 26, p.7
- (1996b), "Enseñar gramática es inútil antes de los 14 años", entrevista a E. Alarcos en *El País*, sección *La cultura*, 12 de agosto de 1996, p. 23.
- (1996c), "¿Cuándo y cómo enseñar gramática?" en B. MANTECÓN y F. ZARAGOZA (eds.), *La gramática y su didáctica*, Málaga: Universidad de Málaga, pp. 17-24.
- ALBACETE, C. (1993), *La enseñanza de la geografía en la escuela pública en España, 1900-1936*, Murcia: Universidad de Murcia.
- ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J.M. (1975), *Gramática española*, Barcelona: Ariel, 1989, 7ª ed.
- ALCOBÉ, S. y PLEYÁN, C. (1962), *Lenguaje y matemáticas: teoría general del lenguaje, el material del lenguaje, la técnica del lenguaje*, Barcelona: Labor, 2ªed.
- ALLEN, J.P.B. (1974), "Pedagogic Grammar", en ALLEN, J.P.B. y CORDER, S.P. (eds.) (1974), *Techniques in Applied Linguistics*, vol.3 de *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Londres: O.U.P., 1975, 2ª ed., pp. 59-72 [trad. esp. en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.) (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Akal pp. 147-171].
- y CORDER, S.P. (eds.) (1973-1975), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, 3 vols.; vol. 1 (1973), *Readings for Applied Linguistics*; vol. 2 (1975), *Papers in Applied Linguistics*; vol. 3 (1974), *Techniques in Applied Linguistics*.
- ALLEN, J.P.B. y WIDDOWSON, H.G. (1975), "Grammar and language teaching", en ALLEN, J.P.B. y CORDER, S.P. (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 2, Oxford: O.U.P., pp. 45-97.
- ALLWRIGHT, R.L. (1981), "What do we want teaching materials for?", en *ELT Journal*, 1, pp. 5-18.
- ALONSO, A. (1943), "Para la historia de la enseñanza del idioma en la Argentina" en *La Argentina y la nivelación del idioma*, Buenos Aires: Institución Cultural Española, pp. 87-145.

- (1951), "Introducción a los estudios gramaticales de Andrés Bello", prólogo al tomo IV de *Obras Completas* de Andrés Bello, Caracas.
- y HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1938-1939), *Gramática castellana, 1er y 2º cursos*, Buenos Aires: Losada, 2 vols.; I, 1960, 18ª ed.; II, 1959, 16ª ed.
- ALONSO, D. (1941), "Sobre la enseñanza de la filología española" en *Revista Nacional de Educación*, 2, pp. 21-39.
- ALONSO-CORTÉS, A. (1990a), "La lingüística en la escuela", en *Apuntes de Educación*, 37, pp. 2-3.
- (1990b), "La lingüística en la enseñanza de la gramática", en *Apuntes de Educación*, 37, pp. 8-10.
- ALONSO MARCOS, A. (1986), *Glosario de la terminología gramatical unificada por el Ministerio de Educación y Ciencia*, Madrid: Magisterio Español.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1992), "El libro de texto como punto de partida para la elaboración del PCE.", *Aula de Innovación Educativa*, 9, pp. 45-49.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, A. (1987), "Las oraciones subordinadas: Esbozo de clasificación", *Verba*, 14, 1987, pp. 117-148.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1979), "Lingüística y Pedagogía: aproximación al punto de vista interdisciplinar", en *Revista Española de Pedagogía*, 143, pp. 151-156.
- (ed.) (1987a), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid: Akal/Universitaria.
- (1987b), *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*, Madrid: Akal/Universitaria.
- (1996), "Enseñar gramática, aprender lengua", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.) (1996), *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez ed., pp. 25-52.
- y NAJT, M. (1983), "La gramática generativa en la enseñanza escolar: valoración crítica", en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Akal pp. 202-218.
- ANDRÉS, I. (1960), *La enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática*, Madrid: CEDODEP-MEC.

- ARANAZ JIMÉNEZ, T. (1988), "Aportaciones didácticas de la Institución Libre de Enseñanza", en *Actas del II Simposio de Enseñanza e Historia de las Ciencias*, Universidad de Zaragoza, pp. 307-319.
- ARANDA MUÑOZ, E. (1989), "Didáctica de la gramática", en GARCÍA-PADRINO, J. y MEDINA, A. (1989), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Anaya, pp. 475-507.
- ARENS, H. (1969), *La lingüística: sus textos y su evolución desde la antigüedad hasta nuestros días*, I-II, Madrid: Gredos, 1976.
- ARRIVÉ, M. y CHEVALIER, J.C. (1975), *La grammaire*, París: Klincksieck.
- ARTIGAS, L. (1954), "Libros de texto de España. II. Enseñanza Media. 1. Aspectos pedagógicos", en *Revista de Educación*, IX, 25, pp. 201-210.
- ASSELIN, C. (1995), "Principes qui devraient sous-tendre la conception d'une grammaire pédagogique", en *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL*, 17, 2, pp. 35-45.
- ATIENZA, J.L. (1994), "Materiales curriculares ¿para qué?", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 11, pp. 12-21.
- AUROUX, S. (1994), *La révolution technologique de la grammatisation. Introduction à l'histoire des sciences du langage*, Lieja: Mardaga.
- AUSUBEL, D.P. (1963), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning. An Introduction to School Learning*, Nueva York, Londres: Grune & Stratton.
- (1968), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas, 1976.
- BACH, E. (1966), "Lingüística estructural y filosofía de las ciencias" en BENVENISTE, E. et al. (1969), *Problemas del lenguaje*, Buenos Aires: Sudamericana.
- BÁEZ SAN JOSÉ, V. (1975), *Introducción crítica a la gramática generativa*, Barcelona: Planeta.
- BAIG NOGUES, A.L. (1973), *El lenguaje y la nueva gramática*, Barcelona: Vicens-Vives.
- BAILLY, D. (1975), "Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues", en *Langages*, 39, pp. 81-104.

- BALET, S. (1982), "Los problemas de la lingüística teórica y sus repercusiones en la metodología didáctica", en *Revista de Bachillerato*, 22, pp. 29-34.
- BALL, B.N. (1966), *Basic Linguistics for Secondary Schools*, Londres: W. & J. Mackay & Co. Ltd., Chatham.
- BALLY, Ch. (1921), "La enseñanza de la lengua materna y la formación del espíritu" en *El lenguaje y la vida*, Buenos Aires: Losada, 1941, pp. 219-241.
- (1932), *Linguistique générale et linguistique française*, París: Leroux.
- BARRENECHEA, A. M^a y MANACORDA DE ROSETTI, M.V. (1969), *Estudios de gramática estructural*, Buenos Aires: Paidós.
- BASTUJI, J. (1977), "Pourquoi des exercices de grammaire?", en *Langue française*, 33, pp. 6-21.
- BATTANER, M.P. (1982), "La doctrina del uso. A propósito de la Gramática de Salvá", en *Senera*, Colegio de Vigo, pp. 9-20.
- (1985), "Estudio gramatical de la lengua", en *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*, Madrid: Alhambra, pp. 149-324.
- (1989), "La gramàtica a l'ensenyament secundari", en *Perspectiva escolar: Per què la gramàtica?*, diciembre 1989, pp. 13-15.
- BAYÉS, R. et al. (1977), *¿Chomsky o Skinner?*, Barcelona: Fontanella.
- BEAUGRANDE, R. de (1984), *Text production. Towards a science of composition*, Norwood, New Jersey: ALEX Publishing Corporation.
- BELLO, A. (1832), "Gramática castellana", reed. en *Estudios gramaticales*, tomo V de las *Obras Completas de Andrés Bello* (1951), pp. 173-184.
- (1847), *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Madrid: Edaf, 1984.
- (1851), "Compendio de la Gramática castellana escrito para el uso de las escuelas primarias", en *Estudios gramaticales*, tomo V de las *Obras completas de Andrés Bello* (1951), Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, pp. 233-309.
- BENNETT, W.A. (1975), *Las lenguas y su enseñanza*, Madrid: Cátedra.
- BENOIT, J.-P., COURTIN, F., DELCAMBRE, I. y LABORDE-MILA, A. (1993), "Les manuels de langue du second cycle, analyses critiques", en

- Pratiques*, 77, pp. 83-110.
- BENVENISTE, E. (1966), "Estructuras y análisis", en *Problemas de lingüística general*, México: Siglo XXI, 1993, 17ª ed., pp. 91-130.
- BERENDONNER, A. (1982), *L'Éternel Grammairien. Étude du discours normatif*, Berna: P. Lang.
- BERNAD MAINAR, J.A. (1979), *Guía para la valoración de los textos escolares*, Barcelona: Teide.
- BERNÁRDEZ, E. (1981), "La 'lingüística del texto': ¿una revolución más en la lingüística?", en *RSEL.*, XI, pp.175-188.
- (1994), "Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua" en *Textos*, 2, pp. 6-14.
- BESSE, H. (1976), "Propositions pour une didactique de la grammaire", en *Revue de Phonétique Appliquée*, nº 39-40 [trad. esp. en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.) (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Akal/Universitaria, pp. 172-201]
- (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, París: Crédif-Didier.
- y GALISSON, R. (1980), *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, París: CLE International.
- y PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactiques des langues*, París: Hatier-Crédif, 1991, 2ª ed.
- BLANCO, R. (1901), *Tratado de análisis*, Madrid; Arrial, Impresor, 4ª ed.
- (1907-1912), *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Madrid: Tip. de la Rev. de Archivos, Bibliotecas y Museos, 5 tomos.
- BLECUA PERDICES, J.M (1975), "Introducción Histórica y Teórica", en *Gramática española*, Barcelona: Ariel, 1989, 7ª ed., pp. 110-194.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *El lenguaje*, Lima: Universidad Nacional de San Marcos, 1964.
- (1939), *Aspectos lingüísticos de la ciencia*, Madrid: Taller de Ediciones Josefina Betancor.
- BOIX et al. (1988), *Práctica del análisis sintáctico*, Barcelona: PPU, 2ª ed.

- BONNARD, H. (1974), *De la linguistique à la grammaire*, París: Scodel.
- BOSQUE, I. (coord.) (1987), *Informe sobre la enseñanza y la investigación de la gramática española*, Santander: U.I.M.P.
- (1989), "La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad", en *Simposio Internacional de investigadores de la lengua española* [referencia en Rodríguez y Zayas, 1994]
- (1991), "Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática", en *Actas de las I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas*, Extremadura: ICE.
- (1994), *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*, Madrid: Arco/Libros, 2ª ed., 1995.
- BOWEN, J. (1976-85), *Historia de la educación occidental*, Barcelona, 3 vols.
- BRACKENBURY, L. (1908), *La enseñanza de la gramática*, Clapham Training College [Trad. esp. de 1922, Madrid: Ed. de la Lectura].
- BREEN, M. (1987), "Paradigmas actuales en el diseño de programas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación* (1990), 7-8 ,pp. 33-35.
- BRONCKART, J.P. (1977), *Teorías del lenguaje, introducción crítica*, Barcelona: Herder, 1980.
- (1984), "Normes grammaticales et didactique de la langue", en *Les Sciences de l'Éducation*, nº 1-2, pp. 3-17.
- (1985a), "La gramática en el siglo XX", en COLL, C. (coord.), *Métodos de observación y análisis de los procesos educativos*, Barcelona: E.U.I.C.E., pp. 100-106.
- (1985b), *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, París: UNESCO.
- (1989), "Du statut des didactiques des matières scolaires", en *Langue française*, nº 82, pp. 53-66.
- (1997), "Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature", en CANTERO, F.J., MENDOZA, A. y ROMEA, C.(eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universitat de Barcelona,

- pp.13-23.
- Y BESSON (1988), "Et si la grammaire n'était pas inutile?", en BAIN, D. et al. (eds.), *La recherche au service de l'enseignement*, Ginebra: CRPP.
- , BRUN, J. y ROULET, E. (1991), "Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM", en *Études de linguistique appliquée*, 84, pp. 111-145
- y CHISS, J.L. (1990), "Linguistique, psycholinguistique et didactique du FLM. Réflexions à partir d'un cursus de formations d'enseignants", en *Repères*, n° 1, pp. 19-44.
- , KAIL, M. y NOIZET, G. (1983), *Psycholinguistique de l'enfant*, París: Delachaux et Niestlé.
- y SCHNEUWLY, B. (1991), "La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable" en *Éducation et Recherche*, 13, pp. 8-26 [Trad. esp. en *Textos*, 1996, 9, pp. 61-78].
- (1985), *Vygotski aujourd'hui*, París; Delachaux et Niestlé.
- y SZNICER (1989), "Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire" en *Le français aujourd'hui*, 89, pp. 5-16.
- BROUILLET, C. y GAGNON, D. (1990), *La maturation syntaxique au collégial*, Montréal: Cégep du Vieux-Montréal.
- BRUMME, J. (1997), *Spanische Sprache im 19. Jahrhundert. Sprachliches Wissen, Norm und Sprachveränderungen*, Münster: Nodus Publikationen.
- BRUNER, J.S. (1960), *El proceso de la educación*, México: UTEHA.
- (1981), "Vygotski: Una perspectiva histórica y conceptual" en *Infancia y aprendizaje*, 14, pp. 3-17.
- (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alhambra.
- BRUNOT, F. (1911), *L'Enseignement de la Langue Française, ce qu'il est - ce qu'il devrait être dans l'Enseignement primaire*, París: Colin, 2ª ed.
- BÜHLER, K. (1934) *Teoría del lenguaje*, Madrid: Revista de Occidente, 1950.
- BUJ GIMENO, A. (1967), *Normas para evaluación de textos escolares*, Madrid: CEDODEP.
- Butlletí de l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya (Organització del segon ensenyament, en connexió amb l'ensenyança primària establerta a*

- Barcelona pel Patronat Escolar*) (1932-1937), 2^a ed. facsímil del Butlletí de l'Institut-Escola, 1982, Barcelona: Gràfiques Tordera.
- BYGATE, M., TONKYN, A. y WILLIAMS, E. (1994), *Grammar and the Language Teacher*, Londres: Prentice Hall.
- CABALLERO, D. (1991), "Gramática, gramáticas y gramáticos. Algunas reflexiones teóricas sobre una experiencia docente", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 33-43.
- CABRÉ, M. T. (1990), "Ensenyar llengua, ensenyar gramàtica, ensenyar lingüística" en *Jornadas de Filología. Homenaje al profesor D. Francisco Marsá*, Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, pp. 109-135.
- CALERO VAQUERA, M^a.L. (1986), *Historia de la gramática española (1847-1920). De A. Bello a R. Lenz*, Madrid: Gredos.
- CALKER, S. (1994), "Pedagogical Grammar: Principles and Problems" en BYGATE, M. et al. (1994), *Grammar and the Language Teacher*, Londres: Prentice Hall, pp. 31-45.
- CAMPS, A. (1985), "La Gramàtica al Cicle Mitjà", en *Guix*, 87, pp. 19-26.
- (1986), *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*, Barcelona: Barcanova Educació.
- (1993), "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico" en *Infancia y aprendizaje*, 62-63, pp. 209-218.
- y MILIAN, M. (1997), "Reflexionar sobre llengua", en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 11, pp. 5-12.
- CANDELIER, M. (1975), "Grammaire explicite/grammaire implicite", en *Les langues modernes*, 4.
- CANDLIN, C.N. (1973), "The Status of Pedagogical Grammars", en CORDER, S.P. y ROULET, E. (eds.) (1973), *Theoretical linguistic models in applied linguistics*, Bruselas: Aimav; París: Didier, pp. 55-64.
- CANTARERO, J.E. (1993), "Materials curriculars i renovació pedagògica", *Guix*, 189-190, pp. 27-33.
- CAÑELLAS, C. y TOAN, R. (1982), *L'obra escolar de l'Ajuntament de Barcelona. 1916-1936.*, Barcelona: Barcanova.

- CAPEL, H. (1989), *Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- et al. (1983), *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857*, Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- CARBONELL, J. y MONÉS, J. (1978), *L'escola única-unificada*, Barcelona: Laia.
- CÁRDENAS, D. (1965), *Applied Linguistics Spanish. A Guide for Teachers*, Boston: Heath.
- CARDONA, G.R. (1988), *Diccionario de lingüística*, Barcelona: Ariel, 1991.
- CARMONA RAEL, F. (1934), *Método completo para la enseñanza del lenguaje*, Madrid: Magisterio Español.
- CARRASCO GALLEGO, E. (1935), *Notas para una Metodología de la Lengua de base psicológica*, Las Palmas: Canarias.
- CARRATALÁ, E. (1980), *Morfosintaxis del castellano actual*, Madrid: Aguilar.
- CARRILLO HERRERA, G. (1963), "Estudios de sintaxis. Las oraciones subordinadas", *BFUCh*, 15, pp. 165-221.
- CARTER, R. de (1982), *Linguistics and the Teacher*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- CASARES, J. (1941), "Gramáticas oficiales" en *Nuevo concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*, *Obras completas*, vol. V, Madrid: Espasa-Calpe, pp. 213-224.
- CASELLAS, F. (1979), *Prácticas de gramática generativa transformacional*, Barcelona: Teide.
- CASTAÑEDA CALDERÓN, H.N. (1948), *Fundamentos de la didáctica del lenguaje*, Guatemala: Publicaciones del Centro Filológico Andrés Bello, 5.
- CASTELLÀ, J.M^a (1994), "¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas", *Textos*, 2, pp. 15-23.
- y CUENCA, M^a J. (1993), "La gramàtica no ho és tot, oi?", en *Com ensenyar català als adults*, 28, pp. 27-29.
- CASTRO, A. (1922), *La enseñanza del español en España*, Madrid: Victoriano Suárez.

- (1924), "Esbozos pedagógicos", en *Lengua, enseñanza y literatura*, Madrid: Victoriano Suárez, pp. 199-258.
- CASTRO ALONSO, C.A. (1969), *Didáctica de la lengua española*, Salamanca: Anaya.
- CATALÁN MENÉNDEZ-PIDAL, D. (1955), *La Escuela Lingüística Española y su concepción del lenguaje*, Madrid: Gredos.
- (ed.) (1957-1962), *Estructuralismo e historia. Miscelánea-homenaje a André Martinet*, Canarias: Universidad de la Laguna, 3 tomos.
- C.E.D.O.D.E.P. (1960), *Lengua y enseñanza. Perspectivas*, Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- CERDÀ, R. (coord.) (1986), *Diccionario de lingüística*, Madrid: Anaya.
- C.E.V.E. (1978), *La renovación lingüística y su didáctica*, Madrid: Centro de Estudios a Distancia.
- CHAO, Y.R. (1966), *Iniciación a la lingüística*, Madrid: Cátedra, 1975.
- CHERVEL, A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, París: Payot.
- (1982), *Les grammaires françaises, 1800-1914. Répertoire chronologique*, París: I.N.R.P.
- (1986), *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, París: I.N.R.P. Service d'histoire de l'éducation: Publications de la Sorbonne.
- (1988), "De quand date l'enseignement 'secondaire'?", en BLANCHE-BENVENISTE, C., CHERVEL, A. y GROSS, M. (eds.) (1988), *Grammaire et histoire de la grammaire. Hommage à la mémoire de Jean Stefanini*, Aix-en Provence: Universidad de Provenza, pp. 105-118.
- CHEVALIER, J.C. (1968a), *Histoire de la Syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Ginebra: Droz, Publications Romanes et Françaises.
- (1968b), "Quelle grammaire enseigner?" en *Le Français dans le Monde*, n° 55, pp. 21-25.
- (1970), "Grammaire, linguistique et enseignement des langues", en *Langues*

- modernes*, 64, pp. 33-48.
- (1976), "Le jeu des exemples dans la théorie grammaticale", en CHEVALIER, J.-Cl. *Grammaire transformationnelle. Syntaxe et Lexique*, Lille: P.U.L.
- (1980), "L'Histoire des Théories grammaticales en France: pour une épistémologie de la linguistique" en POTTIER, B. (1980), *Sciences du langage en France*, Paris: Selafl.
- (1986), "Qu'entendre par grammaire traditionnelle?" en *Revue québécoise de linguistique*, U.Q.A.M., Montréal.
- (1987), "Grammaire et enseignement des langues", en *Le Français dans le Monde*, n° especial 2/3, pp. 34-41.
- y ARRIVÉ, M. (1970), *La grammaire*, Paris: Klincksieck.
- y DELESALLE, J.-C. (1986), *La linguistique, la grammaire et l'école: 1750-1914*, Paris: Colin.
- CHEVALLARD, Y. (1978), *Sur la transposition didactique dans l'enseignement de la statistique*, IREM d'Aix-Marseille.
- (1985), *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: La Pensée Sauvage.
- y JOSHUA, M.A. (1982), "Un exemple d'analyse de la transposition didactique - La notion de distance", en *Recherches en didactique des mathématiques*, 3.2, pp. 157-239.
- (1991), *La transposition didactique (du savoir savant au savoir enseigné)*, Grenoble: La Pensée Sauvage, 2^a ed. aumentada.
- CHISS, J.L. (1979), "La grammaire entre théorie et pédagogie", en *Langue Française*, 41, pp. 49-76.
- (1995), "A partir de Bally et Brunot: La langue française, les savants et les pédagogues", en *Histoire d'Épistémologie des Sciences du Langage*, 17/I, pp. 19-40.
- y COSTE, D. (1995), "Options pour une recherche d'articulations historiques entre sciences du langage, conceptions de l'adquisition et didactique des langues", en *Histoire d'Épistémologie des Sciences du Langage*, 17/I, p.7-17

- y FILLIOLET, f. (1982), "Des changements théoriques dans la linguistique au renouveau de l'exercice de grammaire?", en *Études de Linguistique Appliquée*, 48, pp. 46-61.
- CHOMSKY, N. (1956), "Trois modèles de description du langage", en *Langages*, 9, 1968, pp. 50-76.
- (1957), *Estructuras sintácticas*, México: Siglo XXI, 1974 [trad. esp. de C.P. Otero], 1990, 10^a ed.
- (1959), "Reseña a *Verbal Behavior* de B.F. Skinner", en BAYÉS, R. (ed.) (1977), *¿Chomsky o Skinner? La Génesis del lenguaje*, Barcelona: Fontanella, pp. 21-85.
- (1965), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid: Aguilar, 1970 [trad. esp. y prólogo de C.P. Otero].
- (1966), *Lingüística cartesiana*, Madrid: Gredos, 1969.
- (1972), *Proceso contra Skinner*, Barcelona: Anagrama, 1974.
- CICUREL, F. (1988), "Didactique des langues: quelles interfaces?", en *Études de linguistique appliquée*, 72, pp. 15-23.
- COLE, M. (1981), "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente", en *Infancia y Aprendizaje*, 25, 1984, pp. 3-17.
- COLL, C. (1980), *Psicología genética y educación*, Barcelona: Oikos, TAU.
- COLOMINES I COMPANYS, A. (1995), "Els llibres de text i la història de Catalunya" en *Butlletí del Col.legi Oficial de Doctors i LLicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 92, pp. 31-34.
- COMBETTES, B. (1970), *L'analyse de la phrase, contribution à une application pédagogique des théories linguistiques modernes*, Nancy: CRDP.
- (1982), "Grammaire et enseignement du français" en *Pratiques*, 33, pp. 3-11.
- (1988), "Linguistique et enseignement du français langue maternelle: tendances nouvelles", en *Études de linguistique appliquée*, 72, pp. 57-65.
- CONRAD DICLER, K. (1971), *Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching*, Massachussets: Newbury House Publishers.
- CONTRERAS, H. et al. (1971), *Los fundamentos de la Gramática*

- Transformacional*, México: Siglo XXI.
- y LLEÓ, C. (1982), *Aproximación a la fonología generativa*, Barcelona: Anagrama.
- CORDER, S.P. (1974), "Pedagogical grammars or the pedagogy of grammar?", en CORDER, S.P. y ROULET, E. (eds.) (1974), *Linguistic insights in applied linguistics*, Bruselas: AIMAV; París: Didier, pp. 167-173.
- y ROULET, E. (eds.) (1973), *Theoretical linguistic models in applied linguistics*, Bruselas: AIMAV; París: Didier.
- COSERIU, E. (1957), "Logicismo y antilogicismo en la gramática", en *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*, Madrid: Gredos, 1962; 1973, 3ª ed. revisada y corregida, pp. 235-260.
- (1953), "Amado Alonso (1896-1952)", en *Tradición y novedad en la ciencia del lenguaje. Estudios de historia de la lingüística* (1977), Madrid: Gredos, pp. 251-263.
- (1973), "La 'situación' en la lingüística" en *El hombre y su lenguaje. Estudios sobre teoría y metodología lingüística*, Madrid: Gredos, 2ª ed., 1991, pp. 240-256.
- (1981), "El estructuralismo", en *Lecciones de lingüística general*, Madrid: Gredos, pp. 129-185.
- (1987), "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y Literatura" en VV.AA. (1987), *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Actas y Simposios*, Madrid: MEC, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- COSTE, D. (1988), "Linguistique et enseignement du français langue maternelle. Sur quelques relations au début des années 1970", en *Études de linguistique appliquée*, 72, pp. 67-81.
- et al. (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1969-1988)*, París: Hatier/Didier.
- COURT, G. (1968), *La grammaire nouvelle à l'école*, París: P.U.F.
- CRIADO COSTA, J. (1978), *Bibliografía de la didáctica de la lengua española*, Córdoba: Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B.

- CRIADO DE VAL, M. (1958), *Gramática española*, Madrid:Saeta, 1972, 5ª ed.
- CUENCA, M.J. (1992) *Teorías gramaticales i ensenyament de llengües*, València: Tàndem.
- (1994), "La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües" en CUENCA, M^a J. et al. (1994), *Lingüística i ensenyament de llengües*, València: Universitat de València, pp. 15-34.
- CUERVO, R.J. (1874), *Notas a la Gramática de la lengua castellana de Andrés Bello*, Buenos Aires: Sopena, 1945.
- DALGALIAN, C., LIEUTAUD, S. y WEISS, F. (1980), *Pour un nouvel enseignement des langues*, París: C.L.E., International.
- DECROLY, O. (1925), *La fonction de globalisation et l'enseignement*, 1987, Vic: EUMO.
- (1929), *Problemas de psicología y de pedagogía*, Madrid: Francisco Beltrán.
- (1934), *Psicología aplicada a la educación*, Madrid: Francisco Beltrán.
- DELATTE, G: (1966), "Les différents types d'exercices structuraux", en *Le français dans le monde*, 41, pp. 12-21.
- DELESALLE, S. (1982), "Histoire de la linguistique et lois scolaires" en *Le français aujourd'hui*, 59.
- (1986), *La linguistique, la grammaire et l'école*, París: Colin.
- y HUOT, H. (dir.) (1974), "Linguistique et enseignement du français", en *Langue française*, 22.
- DELGADO, F. (1977), "Gramática clásica, gramática española, historia de la lingüística", en *RSEL*, VII, pp. 81-96.
- DEMORTE, V. (1977), *La subordinación sustantiva en español*, Madrid: Cátedra.
- DENIS, G. (1976), *Linguistique appliquée et didactique des langues*, París: Colin
- DERRIDA, J. (1967), *De la grammatologie*, París: Ed. de Minuit.
- DESCLOT, M. (1977), *Una teoria sintàctica per a l'escola*, Barcelona: Casals.
- DEWEY, J. (1918), *Las Escuelas del mañana*, Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.
- (1925), *Experiencia y educación*, Buenos Aires: Losada, 1960, 7ª ed.

- (1934), *El niño y el programa escolar*, Madrid: Revista de Pedagogía.
- DÍAZ VÉLEZ, J. (1977), "Lengua materna, gramática y enseñanza", en *Anuario de Letras*, XV, pp. 219-240.
- DÍAZ, L. y HERNÁNDEZ, M^a. J. (1993), "Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua, pp. 89-106.
- DÍEZ SUÁREZ, M^a S. (1996), "Los libros de texto y la enseñanza de la gramática", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.), *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez, pp. 229-237.
- DIK, S.C. (1978), *Gramática Funcional*, Madrid: S.G.E.L., 1981.
- DIJK, T.A. van (1977), *Teaching literature at school. A critical analysis*, Amsterdam: Van Gennep.
- (1987), *Textbook examples of racism. The reproduction of racism in social science textbooks*, Amsterdam: Socialistische Uitgeverij Amsterdam.
- y PETÖFI, J. (1977), *Grammars and Description*, Berlín: De Gruyter.
- DILLER, K. (1971), *Generative Grammar, Structural Linguistics, and Language Teaching*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- D'INTRONO, F. (1974), *Sintaxis transformacional del español*, Madrid: Cátedra.
- DIOSDADO MORAS, F.J. (1996), "Aproximación a una didáctica de la gramática", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.), *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez, pp. 360-368.
- DIRVEN, R. (1974), "The Relevance of Generative Semantics for Language Teaching", en CORDER, P. y ROULET, E. (eds.), *Linguistics Insights in Applied Linguistics*, Bruselas: AIMAV, pp. 27-44.
- (1990), "Pedagogical Grammar", en *Language Teaching*, pp. 1-18.
- DOMINICY, M. (1984), *La Naissance de la Grammaire moderne*, Bruselas: Mardaga.
- DUBOIS, J. (1972), "Grammaire scientifique et grammaire pédagogique", en *Langue Française*, 14, pp. 6-31.
- DUBOIS, J. et al. (1973), *Diccionario de Lingüística*, Madrid: Alianza Ed.,

- 1979, 3º reimp., 1992.
- y SUMPFF, J. (1970), "Lingüística y pedagogía" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.) (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Akal, pp. 37-45.
- DULAY, H.C. y M.K. BURT (1973), "Should we teach children syntax?", en *Language Learning*, 23.
- EBNETER, T. (1976), *Lingüística aplicada*, Madrid: Gredos, 1982.
- ELFFERS van-KETEL, E. (1991), *The Historiography of Grammatical Concepts (19th and 20th-century changes in the subject-predicate conception and the problem of their historical reconstruction)*, Amsterdam-Atlanta: GA.
- ELLEY, W.B., BARHAM, I.H, LAMB, H. y WYLLIE, W. (1979), *The Role of Grammar in a Secondary School English Curriculum*, Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- ÉLUERD, R. (1979), *L'usage de la linguistique en classe de français. Critiques et perspectives*, París: Éditions Sociales Françaises.
- Enciclopedia técnica de educación (1970), *Los libros escolares*, Madrid: Santillana.
- EQUIPO LOGOS (1990), *Terminología lingüística básica*, Barcelona: ICE, UAB.
- ESCAMILLA VERA, F. (1978), *La enseñanza de la geografía en España durante el siglo XIX. Los libros de texto*, Tesis de Licenciatura inédita, Barcelona: Departamento de Geografía, Universidad de Barcelona.
- ESCARPANTER, J. (1974), *Introducción a la moderna gramática española*, Madrid.
- ESCOLANO, A. (1993), "La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire", en *Histoire de l'Éducation*, 56, pp. 27-46.
- (dir.) (1997), *Historia Ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Rui Pérez.
- ESCODERO MUÑOZ, J.M. (1979), *Tecnología educativa: diseño de material escrito para la enseñanza de conceptos*, Valencia: Universidad, ICE,

- "Cuadernos de Didáctica", nº 3.
- ESQUER TORRES, R. (1968), *Didáctica de la lengua española*, Madrid: Alcalá.
- FENTANES, B. (1927), *Tesoro del idioma castellano*, Madrid: Espasa-Calpe, 2^a ed. notablemente aumentada.
- FERNÁNDEZ, D. (1991), *Diccionario de dudas e irregularidades de la lengua española*, Barcelona: Teide.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1983), "La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar", en *Educación y Sociedad*, 1, pp. 55-85.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1983), *Didáctica de la gramática. Aportaciones de las teorías lingüísticas. Descubrimiento del sistema de la lengua*, Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1979), *Modern Linguistics. The Results of Chomsky's Revolution*, Barcelona: Anagrama, 1983.
- (1986), *La investigación lingüística desde la filosofía de la ciencia. (A propósito de la lingüística chomskiana)*, Verba: Anuario Galego de Filoloxia, Anexo 28.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1941), *La enseñanza de la Gramática y de la Literatura*, Madrid: Espasa-Calpe; Madrid: Arco/Libros, 1985.
- (1951), *Gramática española. Los sonidos, el nombre y el pronombre*, Madrid: Revista de Occidente.
- (1985-1986), *Gramática española*, 2^a edición reelaborada, 5 volúmenes, Madrid: Arco/Libros (1. *Prolegómenos*, 1985, vol. preparado por J. Polo; 2. *Los sonidos*, 1986, vol. preparado por J. Polo; 3.1. *El nombre*, 1986, vol. preparado por J. Polo; 3.2. *El pronombre*, 1987, vol. preparado por J. Polo; 4. *El verbo y la oración*, 1986, vol. ordenado y completado por I. Bosque; 5. *Bibliografía, nómina literaria e índices*, 1986, vol. preparado por B. Palomo Olmos).
- (1986), *La nueva gramática académica*, Madrid: Paraninfo.
- (1987), *Problemas y ejercicios de gramática*, Madrid: Arco/Libros.
- FERRATER, G. (1981), *Sobre el llenguatge*, Barcelona: Quaderns Crema.
- FERRER, F. (1912), *La Escuela Moderna*, Barcelona: Tusquets, 1976.

- FEY, E. (1975), *Estudio documental de la filosofía en el bachillerato español (1807-1957)*, Madrid: C.S.I.C.
- FILHO, L. (1933), *La Escuela Nueva*, Barcelona: Labor.
- FRANCIS, W. N. (1954), "Revolution in Grammar", en *Quarterly Journal of Speech*, 40, pp. 299-312; reed. en ALLEN, H.B. (1964), *Readings in Applied English Linguistics*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 2ª ed.
- FRANÇOIS, F. (1972), "El enunciado mínimo en la enseñanza del francés" en MARTINET, J. et al. (1972), *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Madrid: Gredos, 1975, pp. 47-59.
- (1974), *L'enseignement et la diversité des grammaires*, París: Hachette, Recherches/Applications.
- FREINET, C. (1968), *Los métodos naturales, I. El aprendizaje de la lengua*, Barcelona: Teide/Fontanella, 1970.
- FRIED, V. (ed.) (1972), *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*, Londres: O.U.P.
- GAGNÉ, G. (1987), "Linguistics and mother tongue education", en TOMIC, O.M. y SHUY, R. (eds.), *The Relation of Theoretical and Applied Linguistics*, Plenum Publishing Corporation. pp. 139-155.
- GAGNÉ, R.M. (1965), *Las condiciones del aprendizaje*, Madrid: Aguilar, 1971.
- GALÍ, A. (1931), *Per la llengua i per l'escola*, Barcelona: Publicacions de la Revista.
- (1931), *Lliçons de llenguatge*, Barcelona: Ed. Pedagògica
- (1935), *Introducció a la Gramàtica. Volum I. La frase - La proposició*, Barcelona: Ed. Pedagògica de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana; Barcelona: Proa, 1977.
- (1937), *Introducció a la Gramàtica, II*, Barcelona: Ed. Pedagògica.
- , *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*, 23 volúmenes, Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1978-86.
- GALÍ HERRERA, J. (1967), *Didáctica del lenguaje*, Barcelona: Teide.
- GALICHET, G. (1963), *Méthodologie grammaticale. Étude psychologique des structures*, París: PUF, 2ª ed.

- GALISSON, R. y COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues*, París: Hachette.
- GARCÍA ARROYO, C. (1930), *La enseñanza del idioma*, Madrid: Juan Ortiz.
- GARCÍA BERRIO, A. (1969-70), "Bosquejo para una descripción de la frase compleja en español", en *Anales de la Universidad de Murcia*, XXVIII, 3/4, pp. 209-231.
- et al. (1983), *Introducción a la lingüística*, Madrid: Alhambra.
- GARCÍA HOZ, V. (1980), *La educación en la España del siglo XX*, Madrid
- GARCÍA LÓPEZ, J. Y PLEYÁN, C. (1969), *Introducción en la metodología del análisis estructural*, Barcelona: Teide.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J.G. y BEAS, M. (comps.) (1995), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*, Granada: Proyecto Sur de Ed.
- GARCÍA PADRINO, J. y A. MEDINA PADILLA (dirs.) (1989), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Anaya.
- GARCÍA PUCHOL, J. (1985), *La geografía en el bachillerato español (1814-1975)*, Barcelona: Geo-crítica, PPU.
- (1988), *El libro de geografía en España, 1800-1939*, Barcelona: Geo-Crítica.
- (1993), *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*, Barcelona: PPU
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1937), *L'ensenyament popular a Catalunya de l'adveniment de la República al juliol de 1937*, Barcelona.
- GENOUVRIER, É. y PEITARD, J. (1970), *Linguistique et enseignement du français*, París: Larousse.
- GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*, Québec: Éditions Hurtubise HMH.
- GESSELL, A. et al. (1958), *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*, 4 tomos, Buenos Aires: Paidós.
- GILI GAYA, S. (1943), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Biblograf, 1993, 15ª ed.
- (1952), "La enseñanza de la Gramática", en *Revista de Educación*, Tomo I, 2, pp. 119-122.

- (1956), "La lengua nacional en la Enseñanza Media", en *Revista de Educación*, Tomo XIV, 42, pp. 38-44.
- (1964), "Sobre nomenclatura y enseñanza de la gramática", en el *Boletín de la Real Academia Española*, 44, pp. 449-453.
- (1965), "Ejercicios de composición" en M.E.C. (1965): *Didáctica de la lengua y literatura españolas (Estudios monográficos)*, Madrid: Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media, pp. 41-53.
- GIMÉNEZ, G. et al. (1985), *Aspectos didácticos de lengua española: Bachillerato*, Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- GIMÉNEZ CABALLERO, E. (1953), "Los planes de materias en el nuevo Bachillerato. Sobre la enseñanza de 'Lengua y Literatura'", en *Revista de Educación*, Tomo III, 6, pp. 117-120.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid: Anaya.
- (1991), "Los materiales y la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*, 194, pp. 10-15.
- y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal/Universitaria.
- y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- GINER DE LOS RÍOS. F. (s.a.), *Ensayos sobre la educación*, Madrid: Ed. de la Lectura.
- GIRARD, D. (1972), *Linguistique appliquée et enseignement des langues*, Londres: Longman
- GLEASON, H.A. Jr. (1955), *Introducción a la lingüística descriptiva*, Madrid: Gredos, 1971.
- (1965), *Linguistics and English Grammar*, Nueva York: Holt, Rinehart, Winston.
- GOBBE, R. (1978), *Pour appliquer la grammaire nouvelle. Morphosyntaxe de la phrase de base*, París: Duculot
- GOLOBARDES, M. (1994), "Aproximació a una racionalització de

- l'ensenyament de la llengua. Reflexions sobre la gramàtica", en HERMOSO, A. y PUJALS, G. (eds.) *Saber de letra III*, Barcelona: Departament de Didàctica de la LLengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, pp. 65-76.
- GÓMEZ ASENCIO, J.J. (1981), *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- (1986), "Gramática teórica y gramática aplicada en la primera mitad del siglo XIX" en *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España*, Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Valencia, 16-20 de abril de 1985, Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, pp. 391-414.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1985), *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid: Alhambra.
- (1989), *Manual de español correcto*, Madrid: Arco/Libros, 2 vols.
- (1997), "Categorías y funciones en el análisis gramatical. Una revisión para el aula", en CANTERO, F.J., MENDOZA, A. y ROMEA, C. (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 259-268.
- GÓMEZ VILASÓ, J. y QUIRÓS ANTUÑA, J. (1996), *Los materiales didácticos en el área de lengua y literatura: criterios de selección y elaboración*, Gijón: Centro de Profesores de Gijón, 8.
- GONZÁLEZ AGÀPITO, J. (1978), *Bibliografía de la renovació pedagògica i el seu context (1900-1939)*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (1992), *L'Escola Nova Catalana. 1900-1939*, Vic: Eumo.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1978), *La enseñanza de la gramática*, Salamanca: Anaya.
- (1981), "La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua", en *Actas del I Simposio para profesores de lengua y literatura españolas*, Madrid: Castalia, pp. 170-181.
- (1994a), "Enseñar lengua en la Educación Secundaria" en *Textos*, 1, pp.27-42
- (1994b), "La lengua en la educación secundaria. Una fundamentación

- disciplinar" en VV.AA.: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*, 7, ICE: Universidad de Zaragoza.
- GONZÁLEZ, I. y G. ZARAGOZA (1985), "Siglo y medio de libros de texto", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 122, pp. 4-6.
- GONZÁLEZ SOTO, A.-P. et al. (1988), *La enseñanza secundaria: estado de la cuestión*, Barcelona: ICE.
- GREENBAUM, S. (1987), "Reference grammars and pedagogical grammars", en *World Englishes*, 6, 3, pp. 191-197.
- GROSS, G. (1988), "La linguistique dans l'enseignement du français langue maternelle", en *Études de Linguistique Appliquée*, 72, pp. 43-55.
- GROSS, M. (1975), *Méthodes en syntaxe*, París: Hermann
- GRUP DE LENGUA. CASAL DEL MESTRE DE STA. COLOMA (1985), "Qüestionar la Gramàtica", en *Guix*, 87, pp. 27-30.
- GRUWEZ, C. y MALOSSANE, L. (1977), *Activités de grammaire*, París: Nathan.
- GUARDIA SOLÉ, J. (1965), "Libros escolares", en *Revista Española de Pedagogía*, 91-92, pp. 601-603.
- GUILLAUME, G. (1964), *Langage et Science du Langage*, París y Quebec: A.G. Nizet y Presses de l'Université de Laval.
- GUILLÉN DÍAZ, C. y CALLEJA LARGO, I. (1996), "La terminología gramatical en los manuales de lengua: su problemática en el aula de secundaria", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.), *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez, pp. 418-424.
- GUIX (1985), "Entrevista: Antoni M. Badia i Margarit", *La gramàtica, Guix*, 87, pp.5-7.
- GUTIÉRREZ ARAUZ, M^a. L. (1978), *Las estructuras sintácticas del español actual*, Madrid: S.G.E.L., 1989, 3^a ed.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (1978), "Sobre la historiografía de la lingüística española en el s.XX", en *Llull. Boletín de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias*, 2, pp.66-80.
- (1980), "La introducción del estructuralismo lingüístico en España", en la

- obra colectiva *El científico español ante su historia. La ciencia en España entre 1750-1850. I Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias*, Diputación Provincial de Madrid, pp. 565-583.
- (1985), "La lengua a debate" en *Pasado, presente y futuro de la universidad española*, Madrid: Fundación Juan March, Serie Universitaria, pp. 68-90
- (1988), "La lengua en los *Anales de Primera Enseñanza*: descripción de un ejemplo de la ideología, ciencia y cohesión grupal de la prensa decimonónica", en *Actas del II Simposio de Enseñanza e Historia de las Ciencias*, Universidad de Zaragoza, pp. 143-172.
- et al. (1988), "Educación y enseñanza" en ARTOLA, M. (dir.) (1988) *Enciclopedia de Historia de España, I Economía y sociedad*, Madrid: Alianza, pp. 537-618.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1978), "A propósito de *Cláusulas y oraciones*", *Archivum*, 27-28, 1977-78, 529-547.
- HADLICH, R. L. (1971), *Gramática transformativa del español*, Madrid: Gredos, 1973.
- HAGÈGE, C. (1976), *La grammaire générative. Réflexions critiques*, París.
- HALLIDAY, M.A.K. (1961), "Categories of the Theory of Grammar", reed. en MALMBERG, B. (ed.) (1972), *Readings in Modern Linguistics*, Estocolmo/La Haya: Läromedelsförlagen/Mouton, pp. 157-208.
- (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, Londres: Arnold.
- , McINTOSH, A. y STREVENS, P.D. (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Londres: Longman.
- HALTÉ, J.-F. (1974), "La grammaire et les textes", en *Pratiques*, 3-4, pp.45-59.
- HARMER, J. (1987), *Teaching and learning Grammar*, Londres: Longman.
- HARRIS, Z.S. (1951), *Methods in structural linguistics*, Chicago: University of Chicago Press.
- HARRIS, J. (1973), "Linguistics and Language Teaching: Applications versus Implications", en JANKOWSKY, K.R. (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington: Georgetown University Press.

- HARRIS, J.W. (1969), "Fonología generativa del español", en *Spanish phonology*, M.I.T., pp. 62-131.
- HARSH, W. (1968), "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar", en *English Teaching Forum*, 6/4, pp. 2-10
- HARTWELL, P. (1985), "Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammars" en *College English*, vol. 47, 2, February, 1987, pp. 105-127.
- HEDDESHEIMER, C. y HOLEC, H. (1973), "Application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues: problématique et compte rendu d'observation", en CORDER, S.P. y ROULET, É. (eds.) (1973), *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruselas: AIMAV; París: Didier, pp. 77-90.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1970), *Sintaxis española*, Valladolid: Industrial Litográfica.
- (1976), *Pautas para análisis lingüístico*, Valladolid: El Autor.
- (1980), "Revisión de la llamada 'oración compuesta'", en *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 10, 2, 1980, pp. 277-305.
- (1984), *Gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.
- , GARCÍA DE LA CONCHA, V. y QUILIS, A. (1971), *Lengua española. (Iniciación Universitaria)*, Valladolid, 1972, 3ªed.
- HERNÁNDEZ PÉREZ, P. (1988), "La lingüística e historia de la lingüística en los textos escolares: análisis de textos actuales de 8º de EGB" en *Actas del II Simposio de Enseñanza e Historia de las Ciencias*, Universidad de Zaragoza, pp. 469-487.
- HERNANZ, M.L. (1995), "Què ensenyem quan ensenyem gramàtica?", en *II Jornades L'Autònoma i la innovació docent*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, ICE, pp. 222-227.
- (1997), "Teoria i descripció en l'anàlisi gramatical", en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 11, pp. 39-60.
- HERNDON, J.H. (1970), *A Survey of Modern Grammars*, USA: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- HERRERO MAYOR, A. (1969), *Lengua y gramática en la enseñanza*, Buenos

- Aires: Paidós.
- HILGARD, E.R. y BOWER, G.H. (1975), *Teorías del aprendizaje*, México: Trillas, 1979.
- HJELMSLEV, L. (1928), *Principios de gramática general*, Madrid: Gredos, 1976.
- (1943), *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid: Gredos, 1974
- (1963), *El lenguaje*, Madrid: Gredos, 1968.
- HOCKETT, Ch. F. (1954), "Two models of grammatical description" en *Linguistics today*, pp. 210-334.
- (1958), *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires: Eudeba, 1971, 4ª ed. 1979
- (1966), *El estado actual de la lingüística*, Madrid: Akal, 1974.
- HYMES, D. (ed.) (1974), *Studies in the history of linguistics: traditions and paradigms*, Bloomington: Indiana University Press.
- HUTCHINSON, T. y TORRES, E. (1994), "The textbook as agent of change", en *English Language Teaching Journal*, 48/4, pp. 315-328.
- IMBERNÓN, F. y CASAMAYOR, G. (1985), "Más allá del libro de texto" en *Cuadernos de Pedagogía*, 122, pp. 10-11.
- INHELDER, B. y PIAGET, J. (1955), *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, París: P.U.F., 2ª ed., 1970.
- (1964), *La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et sériations*, París: Delachaux et Niestlé-Neuchâtel, 2ª ed., 1967.
- INSTITUT-ESCOLA. *Revista de l'Institut-Escola de la Generalitat. Butlletí Mensual*.
- JACOB, A. (1973), *Genèse de la pensée linguistique*, París: A. Colin.
- JACOBSON, R. (1966), "The Role of Deep Structures in Language Teaching", en *Language Learning*, 16, pp.153-160.
- JAURALDE POU, P. (1973), *Introducción al conocimiento de la lengua española*, León: Everest.
- JESPERSEN, O. (1914), *A Modern English Grammar on Historical Principles*, vol I: *Sounds and Spellings*, Heidelberg; II-V: *Syntax*, Heidelberg, 1914, 1927, 1931 y Copenhagen 1940; VI: *Morphology* (1942), Copenhagen;

- VII: *Syntax* (1940), Copenhagen.
- (1922), *Language: its nature, development and origin*, Londres: G. Allen and Unwin, 1969.
- (1924), *La Filosofía de la Gramática*, Barcelona: Anagrama, 1968.
- JOHNSON, F.C. (1969), "The Failure of the Discipline of Linguistics in Language Teaching", en *Language Learning*, 19, pp. 235-244.
- JOVINE, B. (1978), *Historia de la didáctica*, Barcelona: Avance.
- KELLY, L.G. (1969), *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Massachusets: Newbury House.
- KERSCHENSTEINER, G. (1928), *El Alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Barcelona: Labor.
- KILCHER-HAGEDORN, H.C., OTHENIN-GIRARD, C. y WECK, G. de (1987), *Le savoir grammatical des élèves*, Berna: Peter Lang editor.
- KOCK, J. de et al. (1990), *Gramática española: enseñanza e investigación, Segunda parte: Gramática*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- KOVACCI, O. (1966), *Tendencias actuales de la gramática*, Buenos Aires: Columba, Nuevos esquemas.
- (1994), "El español y sus gramáticas" en *Boletín de la Fundación Juan March*, 242, pp. 3-20.
- KRISTEVA, J. (1969), *Le langage, cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, París: Seuil
- KUENTZ, P. (1968), "La linguistique moderne et l'enseignement du français", en *Le français aujourd'hui*, 2, pp. 6-9.
- KUHN, T.S. (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Madrid, Buenos Aires: F.C.E.
- LAKATOS, I. (1975), *La falsación y la metodología de los programas de investigación científica*, Madrid: Grijalbo.
- y MUSGRAVE, A. (eds.) (1970), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge: C.U.P.
- LAKOFF, R. (1969), "Transformational Grammar and Language Teaching", en

- Language Learning*, 19, pp. 117-140.
- LAMENDELLA, J.T. (1969), "On the Irrelevance of Transformational Grammar to Language Pedagogy", en *Language Learning*, 19, pp. 255-270.
- LAMY, A. (1981), *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*, París: B.E.L.C.
- LAMIQUIZ, V: (1975), *Lingüística española*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 6ª ed., 1981.
- LANGLOIS-CHOQUETTE, M. (1995), "Enseigner la grammaire: oui! mais laquelle et comment?", en *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL*, vol. 17, 2, pp. 57-63.
- LAPESA, R. et al. (1981), *Terminología gramatical para su empleo en la EGB*, Madrid: MEC.
- LARREA, R. y MARTÍNEZ, E. A. (1961), *Didáctica de la lengua y literatura española*, México: UTEHA.
- LÁZARO CARRETER, F. (1949), *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*, Barcelona: Crítica, 1985.
- (1952), "La lengua y la literatura españolas en la enseñanza media" en *Revista de Educación*, Tomo I, nº 5, pp. 155-158.
- (1953), *Diccionario de términos filológicos*, Madrid: Gredos, 1968, 3ª reimp., 1990, 3ª ed.
- (1960), "La Gramática en la enseñanza primaria", en *Lengua y enseñanza. Perspectivas*, Madrid: CEDODEP, pp. 107-111.
- (1964), "Problemas de terminología lingüística", en *Presente y futuro de la lengua española*, Madrid, II, pp. 383-392.
- (1965), "La enseñanza de la Gramática en el Bachillerato", en M.E.C. (1965), *Didáctica de la lengua y literatura españolas (Estudios monográficos)*, Madrid: Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media, pp. 9-17.
- (1971-72), *Lengua española: historia, teoría y práctica*, 2 vols., Salamanca: Anaya.
- (1974), "Sintaxis y semántica", en *Revista Española de Lingüística*, 4, 1, pp.

- 61-85.
- (1981), "La Lengua Española en la E.G.B.", en *Programas renovados de la Educación General Básica (Ciclo Superior)*, Madrid: Escuela Española.
- (1992), "Homenaje a la memoria de D. Samuel Gili Gaya", en el *Boletín de la Asociación de Profesores de Español*, Madrid, septiembre de 1995.
- LÁZARO MORA, F. A. (1981), *La presencia de Andrés Bello en la filología española*, Salamanca: Acta Salmanticensia. Studia Philologica Salmanticensia. Anejos. Estudios 3.
- LENZ, R. (1912), "¿Para qué estudiamos gramática?", en *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo CXXXI, reproducido en Álvarez Méndez, J.M. (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Akal/Universitaria, pp. 92-117.
- (1920), *La oración y sus partes. (Estudios de gramática general y castellana)*, Madrid: Revista de Filología Española, 3ª ed., 1935.
- LEONTIEV, A.N. (1972), "The problem of activity in psychology", en WERTSCH, J.V. (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, White Plains: Sharpe, 1981.
- LERENA ALESÓN, C. (1989), *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*, Barcelona: Círculo de Lectores.
- LEROY, M. (1969), *Las grandes corrientes de la lingüística*, México: F.C.E.
- LEVELT, W.M.J. (1976), "Skill theory and language teaching", en CORDER, S.P. y ROULET, É. (eds.), *Theoretical approaches in applied linguistics*, París-Bruselas: AIMAV.
- LEWANDOWSKI, T. (1982), *Diccionario de lingüística*, Madrid: Cátedra, 3ªed., 1992.
- LLEAL, C. (1975), "La gramática en la enseñanza", en *Cuadernos de Pedagogía*, 3, marzo 1975, pp. 33-34.
- (1984), "L'anàlisi sintàctica", en *Com*, 4 y en *Com ensenyar català als adults, Suplement n° 10*, 1992, pp. 37-42.
- LLOPIS, R. (1927), *La pedagogía de Decroly. Dos ensayos*, Madrid.

- (1933), *La Revolución en la Escuela*, Madrid: Aguilar.
- (1934), *Hacia una escuela más humana*, Madrid.
- LLORENTE MALDONADO DE GUEVARA, A. (1955), *Morfología y sintaxis. El problema de la división de la gramática*, Granada: Universidad de Granada, Colección Filológica, XIII.
- (1967), *Teoría de la lengua e historia de la lingüística*, Madrid: Alcalá
- LOEWENBERG BALL, D. y FEIMAN-NEMSER, S. (1988), "Using textbooks and teacher's guides", en *Curriculum Inquiry*, 18/4, pp. 401-423.
- LOMAS, C. (coord.) (1996), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona: ICE/Horsori.
- y OSORO, A. (1991), "Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua", en *Signos*, 4, pp. 22-29.
- (1996), "Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso", en LOMAS, C. (coord.) (1996), pp. 183-222.
- y A. TUSÓN (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.
- LOMBARDO-RADICE, G. (1933), *Lecciones de Didáctica*, Barcelona: Labor.
- LOPE BLANCH, J.M. (1979), "La cláusula y el análisis del discurso" en *Nueva revista de Filología Hispánica*, vol. XVIII, pp. 1-29.
- (1983), "Gramática y aprendizaje de la lengua materna" en *Análisis gramatical del discurso*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2ª ed., ampliada, 1987, pp. 72-99.
- LÓPEZ BÁEZ, Mª.R. (1989), "Gramática: Sugerencias didácticas a modo de apuntes" en *Sobre didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Publicaciones "Pablo Montesino", pp. 327-338.
- LÓPEZ FERRERO, C. (1996), "Gramáticas pedagógicas de L1 en la enseñanza secundaria" en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.), *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez, pp. 346-359.
- (1997), "La tradición pedagógica francesa en la enseñanza de la gramática española durante el siglo XX", en *Grenzgänge*, 4, vol. 8, pp. 81-95.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1983), "Las conjunciones y la oración compuesta" en

- Estudios de lingüística española*, Barcelona: Anagrama, pp. 43-67.
- (1989), *Fundamentos de lingüística preceptiva*, Madrid: Gredos.
- LÓPEZ MORALES, H. (1974), *Introducción a la lingüística generativa*, Madrid: Alcalá.
- (1984), *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros del español*, Madrid: Playor.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, N. (1982), *Cómo valorar textos escolares*, Madrid: Cincel
- LÓPEZ VÁSQUEZ, J. (1962), "Didáctica de la gramática", en *Didáctica de las lenguas vivas*, II, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LOZANO, C. (1980), *La educación republicana (1931-1939)*, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- LUCERO, I. (1936), *Didáctica de la gramática desarrollada en lecciones*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- LURIA, A.R. (1975), *Lenguaje y pensamiento*, Barcelona, Fontanella, 1980.
- (1979), *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor, 1984, 2ª ed.
- LUZURIAGA, L. (1916-1917), *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid: Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas. Centro de Estudios Históricos, 2 vols.
- (1925), *Las Escuelas activas*, Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- (1967), *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires: Losada.
- LYONS, J. (1968), *Introducción en la lingüística teórica*, Barcelona: Teide, 1981, 6ª ed.
- MACKAY, W. F. (1972), *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, París: Didier.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1996), *Historiografía y enseñanza de la historia*, Alicante: Universidad de Alicante, Tesis doctoral inédita.
- MAEZTU, Mª de (1925), *El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza. Un ensayo pedagógico: organización, métodos y resultados*, Madrid: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- MAHMOUDIAN, M. (1976), *Pour enseigner le français. Presentation*

- fonctionnelle de la langue*, París: P.U.F.
- MAÍLLO, A. (1934), *Ejercicios de lenguaje*, Barcelona: Salvatella.
- (1943), *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid: Ed. Nacional.
- (1960a), *Introducción a la didáctica del idioma*, Madrid: CEDODEP.
- (1960b), "Algunos problemas de la didáctica de la lengua", en CEDODEP (1960), *Lengua y enseñanza. Perspectivas*, Madrid, pp. 59-94.
- (1960c), "Gramática y método activo en la enseñanza de la lengua", en CEDODEP (1960), *Lengua y enseñanza. Perspectivas*, Madrid, pp. 112-120
- (1965), *Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma*, Barcelona: Teide.
- MAINGUENEAU, D. (1979), *Discours et idéologie: Le livre d'école de la République: 1870-1914 (discours et idéologie)*, París: Le Sycomore.
- (1995), "De l'homogène à l'hétérogène: réflexions sur la didactique de la grammaire en langue maternelle", en *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL*, vol. 7, 2, pp. 21-32.
- MALKIEL, Y. (1952), "Old and New Trends in Spanish Linguistics" en *Actas del Primer Congreso de Hispanistas*, SHPh., XLIX, pp. 437-458.
- MALMBERG, B. (1959), *Los nuevos caminos de la lingüística*, México: Siglo XXI, 1968.
- (1972), *Readings in Modern Linguistics*, Estocolmo/La Haya: Läromedelsförlagen/Mouton.
- MANACORDA DE ROSETTI, M.V. (1961), *La gramática estructural en la escuela secundaria*, Buenos Aires: Kapelusz, 2ª ed., 1964.
- (1965), *La gramática estructural en la escuela primaria*, Buenos Aires: Kapelusz.
- (1996), "Amado Alonso y el programa de castellano de 1936: una revolución copernicana" en *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n° 23, Buenos Aires, pp. 5-9.
- y DE MOLINA, B.Z. (1984), *La gramática actual: nuevas dimensiones. (Actividades de clase)*, Buenos Aires: Ed. Plus Ultra, 4ª ed., 1986.

- y GREGORIO DE MAC, M.I. (1992), *La sintaxis de la oración en la enseñanza escolar: cuestionamiento o defensa*, Buenos Aires: La Obra.
- y PARDO BELGRANO (1990), *Estudio del lenguaje en la escuela primaria*, Buenos Aires: Plus Ultra.
- , MAURERA, S.J. y MAGNOLI DE NICORA, T.N. (1994), *La gramática, hoy. El sistema sintáctico formal y su productividad*, Tomo I-II, Buenos Aires: A-Z Editorial, S.A.
- MANTECA ALONSO-CORTÉS, A. (1984), "Sobre el concepto 'regla gramatical'", en *Revista Española de Lingüística*, XIV-2, pp. 435-438.
- MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.) (1996), *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Málaga: Miguel Gómez, Universidad de Málaga, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- MAÑÁ, T. y T. RIBAS (1980), "Gramática y semántica en la clase de lengua", en *Reforma de la Escuela*, nº 17, pp. 10-14.
- MARCOS MARÍN, F. (1972), *Aproximación a la gramática española*, Madrid: Cincel, 3ª ed. corregida 1975.
- (1975), *Lingüística y lengua española. Introducción, historia y métodos*, Madrid: Cincel.
- (1980), *Curso de gramática española*, Madrid: Cincel-Kapelusz.
- (1990), *Introducción a la Lingüística: Historia y Modelos*, Madrid: Síntesis.
- MARCHAND, I. (1977), *Le français tel qu'on l'enseigne*, París: Larousse
- MARCHAND, P. et al. (1973), *Comment apprendre la Grammaire (3 niveles)*, París: Larousse.
- MAREUIL, A. y LANGLOIS-CHOQUETTE, M. (1988), *La grammaire par l'exemple*, Boucherville: Les éditions françaises.
- MARÍAS, J. (1983), "El libro en el pensamiento y la continuidad histórica" en LÁZARO CARRETER, F. (coord.) (1983), *La cultura del libro*, Madrid: Pirámide, 2ª ed. 1988, pp. 53-63.
- MARSÁ, F. (1984), *Cuestiones de sintaxis española*, Barcelona: Ariel.
- (1986), *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*,

- Barcelona: Ariel.
- (1992), "La enseñanza del español en España", en *Boletín informativo de la Fundación J. March*, 20, pp. 3-14.
- MARTÍ ALPERA, F. (1923), *Cómo se enseña la Gramática*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- (1930), *Lengua española. (Lectura, escritura, gramática)*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- (1933), *Metodología del lenguaje*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía; Buenos Aires: Losada, 2ª ed., 1945.
- MARTINAND, J.L. (1986), *Connaître et transformer la matière des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berna: Lang
- MARTINET, A. (1962), *El lenguaje desde el punto de vista funcional*, Madrid: Gredos, 1971.
- (1975), *Estudios de sintaxis funcional*, Madrid: Gredos, 1978.
- (1985), *Sintaxis general*, Madrid: Gredos, 1987.
- MARTINET, J. (ed.) (1972), *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Madrid: Gredos, 1975.
- MARTÍNEZ, J.A. (1994), *Cuestiones marginadas de la gramática española*, Madrid: Istmo.
- MARTÍNEZ AMADOR, E.M. (1953), *Diccionario gramatical*, Barcelona: Sopena
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992), "¿Cómo analizar los materiales?", *Cuadernos de Pedagogía*, 203, pp. 14-18.
- MARTÍNEZ SANTOS, S. (1987), *El currículum explícito y el currículum oculto en los libros de texto*, Guadalajara: Imp. Gráficas Pontón.
- MARTÍNEZ TÓRTOLA, E. (1996), *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Madrid: Tecnos.
- MARTOS, E. et al. (1996), "Los gráficos como recurso para visualizar y representar estructuras gramaticales y textuales", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.), *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez, pp. 456-464.
- MASSERON, C. (1995), "Bâtir et finaliser une progression grammaticale: des

- usages aux besoins langagiers", en *Pratiques*, 87, pp. 7-46.
- McKAY, S. (1987), *Teaching Grammar*. Nueva York: Prentice Hall.
- MEDINA PADILLA, A. (1960), "Sobre la Didáctica del Idioma en España" en *Lengua y Enseñanza. Perspectivas*, Madrid: CEDODEP, pp. 95-105.
- (1971), *El aprendizaje de la Gramática en la EGB*, Madrid: Magisterio Español.
- MENDOZA, A. (1996), "El saber gramatical: de centro del programa a subcompetencia comunicativa", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.), *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez, pp. 689-699.
- MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARCOS MUÑOZ, E. (1996), *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid: Akal/Universitaria.
- MESSER, A. (1927), *Historia de la Pedagogía*, Barcelona: Labor, S.A.
- MICHELENA, L. (1963), *Lenguas y protolenguas*, Salamanca: Universidad de Salamanca, reimp. 1986.
- MILIÁN, M., GUASCH, O. y CAMPS, A. (1989), *La enseñanza de la lengua*, Barcelona: ICE/Horsori.
- MILLÁN GARRIDO, R. (1996), "Consideraciones sobre una gramática de uso", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.) (1996), *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gomez, pp. 379-384.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1955), *Libros de texto en España: aspectos pedagógicos y régimen legal*, Madrid.
- (1957), *Guía didáctica de la lengua y literatura españolas en el bachillerato*, Madrid: Publicaciones de la Revista "Enseñanza Media".
- (1969), *Informe sobre la educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, 2 vols.
- (1982) *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos*; vol. 3: *De la Restauración a la II República*, Madrid.
- (1989), *Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid.
- MIRAVILLES, L. (1967), *El análisis estructural en la enseñanza media*, Madrid:

- Cuadernos Didácticos de Enseñanza Media, Publicaciones de la revista "Enseñanza Media", M.E.C.
- MIRET, I. y RUIZ BIKANDI, U. (1994), "Enseñar gramática, un problema viejo", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, pp. 4-5.
- MOLERO PINTADO, A. (1976), "La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política educativa de la segunda república", en *Revista de Educación*, 243, pp. 82-91.
- (1977), *La reforma educativa en la II República Española. Primer Bienio*, Madrid: Educación Abierta/Santillana.
- (1986), *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid.
- MOLHO, M. (1969), *Linguistiques et langage*, Burdeos: Ducros.
- MOLINA REDONDO, J.A. de (1985), "En torno a la oración 'compuesta' en español", en *Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar*, Madrid: Gredos, 1985, II, pp. 513-527.
- MOLLFULLEDA, S. (1983), "La introducción de la doctrina saussureana en España", en *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 13, 2, pp. 241-247.
- MONDÉJAR, J. (1978), "Lingüística e historia", en *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, VIII, pp- 232-234.
- MONÉS, J. (1977), *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona: Ed. de la Magrana.
- i PUJOL-BUSQUETS, J. (1984), *La llengua a l'escola (1714-1939)*, Barcelona: Barcanova Educació.
- MONTESSORI, M. (1916), *Pédagogie scientifique*, París.
- MORENTE VALERO, F. (1995), *La escuela y el Estado Nuevo: la depuración del Magisterio Nacional*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Tesis doctoral.
- MORTUREUX, M.-F. (1986), "Discours didactiques et didactiques des langues", en *Études de Linguistique Appliquée*, 61, pp. 67-77.
- MOUNIN, G. (1968), *Claves para la lingüística*, Barcelona: Anagrama, 1969.

- (1972), *La lingüística del siglo XX*, Madrid: Gredos, 1976.
- (1979), *Diccionario de lingüística*, Barcelona: Labor, 1982.
- NADEAU, M. (1995) "Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale", en *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL*, vol. 17.2, pp. 65-84.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1977), "Sintaxis y enseñanza" en *Vida Escolar*, 187-188, pp. 19-25.
- (1983), "Sobre las oraciones bipolares", *Alfinge*, 1, pp. 121-139.
- (1989), "Lingüística y enseñanza gramatical", cap. IV de *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona: Ariel, pp. 213-220.
- (1990), "Los apellidos de la sintaxis" en *Jornadas de Filología. Homenaje al profesor D. Francisco Marsá*, Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, pp. 75-99.
- NEWMAYER, F. (1983), *Grammatical Theory: Its limits and its possibilities*, Chicago: University of Chicago Press.
- (1990), "Competence vs. performance: theoretical vs. applied. The development and interplay of dichotomies in modern linguistics", en *Historiographia Linguistica*, XVII, 1/2, pp. 167-181.
- NICOLÁS, M. (1994), "Sobre les possibilitats i els límits de la terminologia lingüística en l'ensenyament", en CUENCA, M^a J. et al (1994), *Lingüística i ensenyament de llengües*, València: Universitat de València, pp. 37-57.
- NIETO JIMÉNEZ, L. (1994), "Para la historia de la teoría gramatical española" en *Lingüística*, vol. 6, pp.5-64.
- NIETZ, J.A. (1965), "Old Secondary School Grammar Textbooks", en *The English Journal*, 54, pp. 541-546.
- NIQUE, Ch. (1974), *Introducción metódica a la gramática generativa*, Madrid: Cátedra, 1975.
- NOVAK, J.D. (1977), *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- ODLIN, T. (1994), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: C.U.P.

- O'DONNELL, W.R. (1969), "The Teaching of Grammar", en FRASER, H. y O'DONNELL, W.R. (1969), *Applied Linguistics and the Teaching of English*, Londres: Longmans, pp. 159-175.
- ONIEVA MORALES, J.L. (1984), *Cómo dominar el análisis gramatical básico*, Madrid: Playor.
- (1986a), *Cómo dominar el análisis gramatical superior*, Madrid: Playor.
- (1986b), *Diccionario básico de terminología gramatical*, Madrid: Playor.
- OSTERRIETH, P., PIAGET, J. y SAUSSURE, R. de (1976), *Los estadios en la psicología del niño*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- OTERO, C.P. (1966), "Mínima introducción a la lingüística", en *Letras*, Londres; Barcelona: Seix-Barral, 2ª ed., 1972.
- (1968), *Introducción a la lingüística transformacional*, México: Siglo XXI, 1973, 2ª ed.
- PAGÉ, M. (1990), "Progrès des sciences du langage utilisables en didactique de la langue maternelle", en GAGNÉ, G., PAGÉ, M. y TARRAB, E. (1990), *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruselas: De Boeck-Wesmael, S.A., pp.129-151
- PAILLET, J.-P. y A. DUGAS (1973), *Principes d'analyse syntaxique*, Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- PALACIOS, J. (1978), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona: Laia.
- PALMER, F. (1971), *Teoría gramatical*, Barcelona: Península, 1975
- PANCHARD, É. (1969), *La pedagogía contemporánea*, Madrid: Rialp, 5ª ed. nuevamente corregida y aumentada.
- PARKINSON DE SAZ, S.M. (1980), *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*, Madrid: Empeño.
- PEÑALVER CASTILLO, M. (1991), *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*, Granada: Comares.
- PERCIVAL, W.K. (1975), "The Grammatical Tradition and the Rise of the Vernaculars", en SEBEEK, T.A. (ed.) (1975), *Historiography of Linguistics*, The Hague, Mouton: "Current Trends in Linguistics", pp. 231-275.

- (1976), "The applicability of Khun's paradigms to the history of linguistics" en *Language*, 52, 2, pp. 285-294.
- PÉREZ BOTERO, L. (1982), "Corrientes actuales de las teorías de la sintaxis", en *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, XII, pp.117-128.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975a), *La enseñanza en la Segunda República española*, Madrid: Ediunsa. Cuadernos para el Diálogo, 2ª ed. corregida, 1977.
- (1975b), "El bachillerato en España (1936-1970)" en *La enseñanza en España*, Madrid: Comunicación.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992), "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: La Muralla.
- PERGNIER, M. et al. (1983), *Théories et pratiques linguistiques*, París: Peeters, Bibliothèque de l'Information grammaticale, 1.
- PESET, J.L. et al. (1978), *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid: Siglo XXI.
- PIAGET, J. (1923), *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Buenos Aires: Guadalupe, 1976.
- (1946), *La formación del símbolo en el niño*, México: F.C.E., 1961.
- (1947), *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires: Psique, 1973.
- (1969), *Seis estudios de psicología*, Barcelona: Seix-Barral, 1971.
- et al. (1969), *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires: Proteo.
- PIATTELLI-PALMARINI, M. (comp.) (1979), *Théories du langage . Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, París: Seuil.
- PICABIA, L. (1977), *Éléments de grammaire generative applicative en français*, París: Armand Colin.
- PILLEUX, M. y URRUTIA, H. (1982), *Gramática transformacional del español. (Teoría y práctica)*, Madrid: Alcalá.
- PITA ANDRADE, M. (1965), "Una clase práctica de lengua y literatura en 5º curso" en M.E.C. (1965), *Didáctica de la lengua y literatura españolas*

- (*Estudios monográficos*), Madrid: Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media, pp. 55-60.
- PLANCHARD, É. (1969), *La pedagogía contemporánea*, Madrid: Rialp, 5ª ed.
- PLEYÁN, C. (1975a), "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua" en *Cuadernos de Pedagogía*, 4, pp. 25-27.
- (1975b), "El lenguaje, instrumento de aprendizaje social e intelectual" en *Cuadernos de Pedagogía*, 12, pp. 8-11.
- (1985), "Gramàtica. Per què i com?" en *Guix*, 87, pp. 9-14.
- POLO, J. (1970), "Dos esbozos gramaticales", en *Español Actual*, 15, pp. 4-8.
- (1972), *Lingüística, investigación y enseñanza (Notas y bibliografía)* Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- (1986), *Epistemología del lenguaje e historia de la lingüística. Momentos de su desarrollo bibliográfico en el ámbito hispanohablante*, Madrid: Gredos.
- POPPER, K. (1959), *La Logique de la Découverte scientifique*, París: Payot, 1973
- (1967), *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*, Barcelona: Paidós.
- PORQUIER, R. (1975), "Progression didactique et progression d'apprentissage: quels critères?", en *Études de Linguistique Appliquée*, nº 15.
- y FRAUENFELDER, U. (1980), "Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir", en *Le Français dans le Monde*, 154, pp. 29-36
- POSTAL, P.M. (1964), *Constituent Structure: A Study of Contemporary Models of Syntactic Descriptions*, Bloomington, Ind.: Indiana University Publications in Folklore and Linguistics.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch. (1966), *Linguistics. A Revolution in Teaching*, Nueva York: Delta.
- POTTIER, B. (1957), *Lingüística moderna y filología hispánica*, Madrid: Gredos.
- (1969), *Gramática del español*, Madrid: Alcalá, 1970.
- (1972), *Introduction à l'étude linguistique de l'espagnol*, París: Ed. Hispanoamericana.
- (dir.) (1985), *El lenguaje. Diccionario de Lingüística*, Bilbao: Mensajero.
- POU FERNÁNDEZ, P. (1967), *La gramática en el bachillerato*, Madrid:

- Cuadernos didácticos de Enseñanza Media, M.E.C.
- POZO, A. (1981), *La didáctica, hoy*, Burgos: Santiago Rodríguez.
- PRABHU, N.S. (1992), "The dynamics of the language lesson", en *TESOL Quarterly* 26/2, pp. 161-176.
- Presente y futuro de la lengua española. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas, 1963 (1964)*, Madrid: OFINES, Cultura Hispánica, 2 vols.
- PRIHODA, V. (1935), *Racionalización de la Instrucción Pública*, Madrid: Aguilar.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1980), *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Madrid: Labor.
- PUREN, C. (1989), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, París: Nathan.
- PY, B. (1988), "Didactique et modèles linguistiques", en *Études de linguistique appliquée*, 72, pp. 7-13.
- QUILIS, A. (1978), "La enseñanza de la lengua materna" en ÁLVAREZ MÉNDEZ. J.M. (ed.) (1987), pp. 241-261.
- y NIEDEREHE, H.-J. (eds.) (1986), *The history of linguistics in Spain*, Amsterdam/Philadelphia.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1920), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid: Perlado Páez.
- (1927), *Compendio de la gramática de la lengua española dispuesto para la segunda enseñanza*, Madrid: Hernando.
- (1931), *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, nueva edición reformada.
- (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 12^a reimpresión, 1989.
- REPUSSEAU, J. (1978), *Pedagogía de la lengua materna*, Barcelona: Paideia, 2^a ed.
- Revista de Educación* (1975), "Historia de la educación en España, 1857-1970", n^o 240, septiembre-octubre.

- (1982), "El modelo de la Ley General de Educación y la evaluación oficial de sus resultados", n° 271.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T.S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: C.U.P.
- RICHARDS, J.C. et al. (1992), *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, Gran Bretaña: Longman, 2ª ed.
- RIGAULT, A. (1973), "Contribución de la lingüística a la enseñanza de las lenguas", en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.) (1987), pp. 46-58.
- RINCÓN, F. (1989), *Didáctica de la literatura española en la Enseñanza Media*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Tesis doctoral inédita.
- y J. SÁNCHEZ-ENCISO (1985), "Reflexions per a una Experiència", en *Guix*, 87, pp. 31-36.
- (1987), *Enseñar literatura*, Madrid: Laia.
- RIVERO, Mª L. (1977), *Estudios de gramática transformativa del español*, Madrid: Cátedra.
- ROBINS, R.H. (1967), *Breve historia de la lingüística*, Madrid: Paraninfo, 1974, 4ª ed., 1984.
- (1976), "Some Continuities and Discontinuities in the History of Linguistics", en PARRET, H. (ed.), *History of Linguistic Thought and Contemporary Linguistics*, Berlín y Nueva York: W. de Gruyter, pp. 13-31.
- ROCA, F.J.M. (1953), "Las corrientes gramaticales en la primera mitad del siglo XIX: Vicente Salvá y su influencia en Andrés Bello", en *Archivum*, 3, pp. 181-213.
- ROCA PONS, J. (1960), *Introducción a la gramática*, Barcelona: Vergara, 2 vols
- (1966), "Estudio morfológico del verbo español", en *Revista de Filología Española*, XLIX, pp. 73-89.
- (1973), *El lenguaje*, Barcelona: Teide.
- RODRÍGUEZADRADOS, F. (1951), *Lingüística estructural*, Madrid: Gredos, 1969
- (1975), *Estudios de semántica y sintaxis*, Barcelona: Planeta.
- (1988), "El cultivo de la lingüística en España", en *Nuevos estudios de lingüística general y de teoría literaria*, Barcelona, pp. 95-103.

- RODRÍGUEZ GARCÍA, G. (1931), *La enseñanza de la lengua nativa en la escuela primaria (idioma castellano)*, Gerona-Madrid: Dalmáu Carles, Pla.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, E.J. (1982), *Didáctica de la lengua y la literatura española en el bachillerato. Una bibliografía*, en *Revista de Bachillerato*, Cuaderno monográfico, 9, suplemento nº 22.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. y ZAYAS, F. (1994), "Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos" en *Textos*, 2, pp. 77-93.
- ROJAS, C. (1969), "L'enseignement de la grammaire", en *Le français dans le monde*, 65, pp. 50-57.
- ROJO, G.(1978), *Cláusulas y oraciones*, en *Verba, Anuario gallego de filología, Anejo 14*, Universidad de Santiago de Compostela.
- (1983a), "Sobre las relaciones sintagmáticas", en *Serta Philologica F. Lázaro Carreter*, Cátedra: Madrid, 1983, pp. 533-543.
- (1983b), *Aspectos básicos de sintaxis funcional*, Málaga: Agora.
- (1986), "El lenguaje, las lenguas y la lingüística", en *LALIA*, 1, pp. 7-62, Facultad de Filología, Universidad de Santiago de Compostela.
- y JIMÉNEZ JULIÁ, T. (1989), *Fundamentos del Análisis sintáctico funcional*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- ROMERA CASTILLO, J. (1979), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Playor.
- ROMERO LÓPEZ, F. (1995), *La didáctica de la gramática en la enseñanza de la lengua materna*, Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- y ROMERO LÓPEZ, A. (1996), "La enseñanza de la gramática en la evolución del sistema educativo español", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.), pp. 334-345.
- ROMIAN, H. (1987), "Aux sources des savoirs à enseigner: traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques", en *Repères*, 71, pp. 91-102.
- RONA, J.P. (1968), "¿Qué gramática debe enseñarse?", en *Español Actual*, Madrid: OFINES, 12.
- RONDAL, J.A. (1980), *Lenguaje y educación*, Barcelona: Ed. Médica y Técnica.

- ROULET, É. (1971), "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes", en *Le Français dans le Monde*, 85, pp. 6-15.
- (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, París: Nathan; Bruselas: Labor, 1978.
- (1978), "Théories grammaticales et pédagogie des langues", en KINSELLA (ed.), *Language Teaching & Linguistics: Surveys*, Cambridge: C.U.P., pp. 137-151.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762), *Emilio, o De la educación*, Madrid: Alianza Ed., 1990
- RUIZ BERRIO, J. (ed.) (1985), *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- RUTHERFORD, W.E. (1980), "Aspects of pedagogical grammar", en *Applied Linguistics*, I, 1, pp. 60-72.
- RUWET, N. (1967), *Introducción a la gramática generativa*, Madrid: Gredos, 1974, 2ª ed. 1978.
- (1972), *Théorie syntaxique et syntaxe du français*, París: Seuil.
- SAIZ AMOR, C. (1909), "La enseñanza de la lengua materna" en *Anales de la Junta para la Ampliación de estudios e investigaciones científicas*, Tomo I. Madrid: Imprenta de E. Raso.
- SALADRIGAS, R. (1973), *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya. Converses amb Pere Vergès*, Barcelona: Ed. 62.
- SAMANIEGO BONEU, M. (1977), *La política educativa en la segunda república durante el bienio azañista*, Madrid: C.S.I.C.
- SAMPSON, G. (1980), *Schools of Linguistics*, Stanford: Stanford University Press
- SÁNCHEZ DE ZAVALA, V. (comp.) (1974-1976), *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria*, 2 vols., Madrid: Alianza Universitaria, I, 1974; II, 1976.
- (dir.) (1976), *Estudios de gramática generativa*, Barcelona: Labor.
- (1982), *Funcionalismo estructural y generativismo: aportaciones a un capítulo de la historia de la lingüística*, Madrid: Alianza Editorial.

- SÁNCHEZ GARRIDO, A. (1962), *La lengua materna en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Eudeba.
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ, M.J. (1972), *Gramática moderna del español: teoría y norma*, Buenos Aires: EDIAR.
- SÁNCHEZ ROMÁN, J.G. (1931), *La práctica del idioma en la escuela primaria*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- SANTAY, J. de (1976), *Esquemas de gramática estructural. Confrontación con el esbozo académico de 1974*, Guayaquil: Inti Mashcana.
- SANZ, F. (1985), *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*, Madrid: M.E.C.
- SAPORTA, S. (1966), "Applied Linguistics and Generative Grammar" en VALDMAN, A. (ed.) *Trends in Language Teaching*, Nueva York, St. Louis/San Francisco: McGraw-Hill Book Company, pp. 81-92.
- (1973), "Scientific Grammars and Pedagogical Grammars" en ALLEN, J.P.B. y CORDER, S.P. (eds.) *Readings for Applied Linguistics*, Londres: O.U.P., pp. 265-274.
- SARMIENTO, R. (1977), "Inventario de documentos gramaticales de los siglos XVIII y XIX", en *Boletín de la Real Academia Española*, 57, pp. 129-142.
- (1978), "La Gramática de la Academia. Historia de una metodología", en *Revista Española de Lingüística*, VIII, pp.105-115, y en *Boletín de la Real Academia Española*, 58/210, pp. 435-446.
- SAUSSURE, F. de (1916), *Curso de lingüística general* [trad. de A. Alonso en 1945, Buenos Aires: Losada], Madrid: Alianza Editorial, 1987.
- SEBEOK, T.A. (ed.) (1975), "Historiography of Linguistics", en *Current Trends in Linguistics*, La Haya-París: Mouton, vol. 13, 1 y 2.
- SECADAS, F. y PÉREZ DOMÍNGUEZ, J. (1966), "La edad de la gramática", en *Revista Española de Pedagogía*, 96, pp. 307-308.
- SECO, R. (1930), *Manual de gramática española*, Madrid: CIAP, 2 vols; nueva edición revisada y ampliada por M. Seco, Aguilar, 1971, 11ª ed., 1988.
- SECO REYMUNDO, M. (1961), *Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el bachillerato*, Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.

- (1964), "El idioma y su metodología en la enseñanza media española", en *Presente y futuro de la Lengua Española*, 2, pp. 307-314.
- (1972), *Gramática esencial del español*, Madrid: Espasa-Calpe, 2ª ed., revisada y aumentada, 1989.
- (1988), "Orientación bibliográfica" en SECO, R. (1988), *Manual de gramática española*, Madrid: Aguilar, 4ª reimp., 1993, pp. 331-337.
- SÉCHEHAYE, A. (1914), "Les règles de la grammaire et la vie du langage" en *Germ.-Rom. Monatschr.*, VI, pp. 288-303.
- (1926), *Essai sur la structure logique de la phrase*, París: Champion.
- SELANDER, S. (1990), "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa", *Revista de Educación*, 293, pp. 345-354.
- (1995), "Análisis del texto pedagógico", en GARCÍA MÍNGUEZ, J.B. y BEAS, M. (comps.) (1995), pp. 131-162.
- SEMINARI D'HISTÒRIA D'ENSENYAMENT (1975), "Notas para un análisis histórico (1812-1936)", en *Cuadernos de Pedagogía*, 9, Monográfico *Escuela Pública/Privada. Análisis histórico (1808-1936)*, pp. 2-23.
- SENSAT, R. (1934), *Hacia la nueva escuela*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- SERRANO, L. (1915), *La Pedagogía Montessori*, Madrid.
- SERRANO DE HARO, A. (1995), "Consideraciones acerca del libro escolar", en *Bordón*, 51.
- SHARWOOD-SMITH, M. (1976), "Pedagogical grammar", en *Interlanguage Studies Bulletin*, I, pp. 45-57.
- SIGUÁN, M. (1983), "El libro en la educación" en LÁZARO CARRETER, F. (coord.) (1983), *La cultura del libro*, Madrid: Pirámide, 2ª ed. 1988, pp. 155-167.
- SKINNER, B.F. (1938), *La conducta de los organismos*, Barcelona: Fontanella, 1973.
- (1957), *Conducta verbal*, México: Trillas, 1981.
- SOBRERO, A.A. (1986), "La enseñanza de la lengua en las enseñanzas medias

- en Italia: ¿Gramática normativa rígida o relativismo tolerante?" en *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España, Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Valencia, 16-20 de abril de 1985. Valencia: Universidad de Valencia, pp.415-422.
- SOPEÑA MONSALVE, A. (1994), *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona: Crítica.
- SPOLSKY, B. (1969), "Linguistics and Language Pedagogy: Applications or Implications?", en ALATIS, J. (réd.), *Twentieth Annual Round Table on Languages and Linguistics*, 1969, Washington: Georgetown University Press, pp. 143-155.
- STERN, H.H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- STIENNON, E. (1964), *Étude expérimentale sur la fonction des mots en analyse grammaticale*, París: Études et Recherches de Pédagogie expérimentale.
- STODOLSKY, S.S. (1988), "Is teaching really by the book?" en JAKSON, P.W. y HOROUTUNIAN GORDON, S. (eds.), *From Socrates to Software: The Teacher as Text and the Text as Teacher*, 88th Yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 159-184.
- STREVEENS, P. (1964), "Recherche linguistique et enseignement des langues", en *Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*, Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- (1972), "Language Teaching", en SEBEOK, T.A. (ed.), *Current trends in linguistics*, vol. 9, pp. 702-732.
- SVEIRO JUSTEL, J. (1981), "En torno al sintagma. El sintagma nominal", en *Actas del I Simposio para profesores de lengua y literatura españolas*, Madrid: Castalia, pp. 215-237.
- SWAN, M. (1992), "The textbook: bridge or wall?", en *Applied Linguistics and Language Teaching* 2/1, pp. 32-35.
- SWIGGERS, P. (1990), "Histoire et historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses", en *Études de Linguistique Appliquée*, 78, pp. 27-44.

- TAUBITZ, R. (1977), "The Persistence of Prescriptivism in English Grammar", en *RSEL*, VII, pp.127-141.
- TESNIÈRE, L. (1959), *Éléments de Syntaxe Structurale*, París: Klincksieck, 2^a ed. revisada y corregida, 5^a reimp., 1988.
- THOMAS, O. y KINTGEN, E. R. (1974), *Transformational Grammar and the Teacher of English*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- THUROT, F. (1970), *Tableau des progrès de la science grammaticale*, Burdeos: Ducros.
- TIRADO BENEDÍ, D. (1937), *La enseñanza del lenguaje*, Tomo II de *El Tesoro del maestro*, Barcelona: Labor, S.A.
- TOLCHINSKY, L. (1997), "Saber gramàtica", en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 11, pp. 29-38.
- TORNER, F.M. (1935), *La enseñanza del Idioma. Bases para su metodología*, Madrid: Aguilar.
- TORROJA I VALLS, R. (1932), *El Llenguatge a l'escola. El fonament científic. La Metodologia. La pràctica (50 lliçons viscudes)*, Barcelona.
- TOULMIN, S. (1972), *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*, Madrid: Alianza Universidad, 1977.
- TROIKE, R.C. (1974), "Linguistics and the language arts in elementary and secondary education", en SEBEOK, T.A. (ed.), *Current Trends in Linguistic*, vol. 12, pp. 2117-2130.
- TRUBETZKOY, N.S. (1925), *La filosofía de la gramática*, Barcelona: Anagrama, 1975.
- (1939), *Principios de fonología*, Madrid: Cincel, 1973.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1970), *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid: Tecnos.
- TUSÓN, A. (1994), "Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la Lengua" en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, pp. 43-52.
- TUSÓN, A. (1996), "La competencia comunicativa como parte integrante de la competencia gramatical", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (1996), *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez, pp. 115-132.

- TUSÓN, J. (1974), "¿Gramática en la enseñanza?" en *Cuadernos de Pedagogía*, 1, pp. 21-23.
- (1980), *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, Barcelona: Teide.
- (1982), *Aproximación a la historia de la lingüística*, Barcelona: Teide.
- (1985), "Lingüística i Ensenyament de la Llengua", *Guix*, 87, pp. 15-18.
- UNAMUNO, M. de (1935), "Perdón, niños de España, para vuestros mayores" en *Ahora*, 6 de enero de 1935.
- UTANDE IGUALADA, M. (1964), *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*, Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.
- (1982), "Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)", en *Revista de Educación*, 271, pp. 7-41.
- VACHEK, J. (1964), *A Prague School Reader in Linguistics: Studies in History and Theory of Linguistics*, Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- VALDMAN, A. (ed.) (1966a), *Trends in Language Teaching*, Nueva York: McGraw-Hill.
- (1966b), "La progression pédagogique dans les exercices structuraux", en *Le français dans le monde*, 41, pp. 22-29.
- (1973), "La contribution de la linguistique appliquée américaine à l'élaboration de progressions modernes", en *Études de Linguistique Appliquée*, 10.
- VALIN, R. (ed.) (1971), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume: 1948-1949*, Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- VALLS, F. (1983), *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Barcelona: Antoni Bosch.
- VALLS MONTÉS, R. (1984), *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia: ICE de la Universidad Literaria de Valencia.
- VARGAS, C. (1992), *Grammaire pour enseigner. Une nouvelle approche théorique et didactique*, París: Colin.
- VELASCO ORTIZ, M.E. (1977), *Evaluación y elaboración de textos escolares*, Madrid: Narcea.

- VERA LUJÁN, A. (1981), "En torno a las oraciones concesivas: concesión, coordinación y subordinación", *Verba*, 8, 1981, pp. 187-203.
- (1994), *Fundamentos de análisis sintáctico (de la palabra al texto)*, Universidad de Murcia: Secretariado de Publicaciones.
- VILA, I. (1994), "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", en LOMAS, C. y OSORO, A. (1994), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós, pp. 31-54.
- VIÑAO FRAGO, A. (1982), *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid: Siglo XXI.
- VOSSLER, K. (1910), "Gramática e historia lingüística. La relación entre lo correcto y lo incorrecto en lingüística", en *Filosofía del lenguaje*, Buenos Aires: Losada, 5ª ed., 1968, pp. 23-40.
- (1929), *Positivismo e idealismo en la lingüística*, Madrid.
- VV.AA. (1939-1979), "Mesa redonda en torno a A. Machado y los manuales escolares de la posguerra" (Granada, 1975) en *40 años de España*, especial de *Tiempo de Historia* VI, nº 62, I. 1980.
- VV.AA. (1967), *Problemas y principios del estructuralismo lingüístico*, Madrid: C.S.I.C.
- VV.AA. (1981), *Piaget en el aula*, Buenos Aires: Huemul
- VV.AA. (1992), *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*, Madrid: Rialp.
- VYGOTSKI, L.S. (1934a), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, COLE, M. et al. (eds.), Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- (1934b), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade, 1977.
- (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- WALD, L. (1972), "Les modèles concrets dans l'histoire de la linguistique" en *Proceedings of the Eleventh International Congress of Linguistics*, Bolonia, pp. 151-157.

- WARHAUGH, R. (1968), "If Grammar, which Grammar, and how?", en *College English*, 29/4, pp. 303-309.
- WATERMAN, J.T. (1963), *Perspectives in Linguistics*, The University of Chicago Press.
- WELLS, R.S. (1947), "Immediate Constituents", en *Language*, 23, pp. 81-117.
- WIDDOWSON, H.G. (1990), "Fonaments per a la formació del professorat de llengües", en *Temps d'Educació*, 3, pp. 101-138.
- WILKINS, D.A. (1972), *Linguistics in language teaching*, Londres: Arnold.
- WITTE, E. (1933), *La escuela única*, Barcelona: Labor.
- ZAMORA VICENTE, A. (1943), "Sobre la enseñanza de la lengua y literatura nacionales", en *Revista Nacional de Educación*, III, XII, 36, pp. 83-100.
- ZAPATA LERGA, P. (s.a.), *¡Adiós a la gramática? (Lectura y bibliotecas escolares)*, Madrid: Ed. Popular.
- ZAYAS, F. (1994), "La reflexión gramatical en la enseñanza de la Lengua" en *Textos*, 1, pp. 65-72.

TERCERA PARTE

APÉNDICES

APÉNDICE I: INVENTARIO DE MANUALES ESCOLARES³³³

I) Periodo 1901-1930

- BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino (⁴1901), *Lengua castellana o española: tratado de análisis*, Madrid: Tip. de la Revista Archivos, Bibliotecas y Museos, 1925, 4ª ed.
- (1924), *Tratado elemental de lengua castellana*, Madrid: Tip. de la Revista M. Archivos
- BRUÑO, Gabriel M. (1911), *Lecciones de lengua castellana. Tercer año ó curso superior*, Barcelona: Imprenta Montserrat de Bastra y Gost, 1923.
- CALLEJA FERNÁNDEZ, Saturnino (1918), *Gramática castellana. Primer grado*, Madrid: Calleja, 1918.
- EDELVIVES (1926), *Gramática española. Tercer grado. Libro del maestro*, Zaragoza: Luis Vives, 14ª ed.
- F.T.D. (1914), *Gramática castellana, según los principios de la Real Academia Española. Con numerosos y variados ejercicios. Segundo grado*, Barcelona: Librería Católica, 8ª ed.
- (1924), *Gramática española. Tercer grado. Conforme a la Real Academia Española*, Barcelona: Ed. F.T.D., 13ª ed.
- MARIANO DE ZARCO, C.M.F. (1927), *Gramática de la lengua castellana, 1º y 2º grados*, Madrid: Ed. del Corazón de María.
- MONTOLIU, Manuel de (1935), *Gramática castellana. Primer grado*. Barcelona: Seix-Barral, 9ª ed.
- (1935), *Gramática de la lengua castellana. (Segundo grado)*, Barcelona: Seix Barral, 8ª ed.
- (1914), *Gramática castellana (Tercer grado)* Barcelona: Seix-Barral, 1925, 5ª ed., 1928, 6ª ed.
- NÚÑEZ MERIEL, Guillermo (1905), *Gramática elemental de la lengua castellana*, Burgos: Imp. y Lib. de los hijos de Santiago Rodríguez, 2ª ed.
- PALUZÍE y CANTALUZELLA, Esteban (1917), *Lecciones progresivas de gramática castellana*, Barcelona: Paluzíe, 6ª ed.
- PUIG, Jan B. (1907), *Gramática castellana. Grado elemental. Libro del maestro*, Gerona: Dalmáu Carles & Cª.
- R.A.E. (1927), *Compendio de la gramática de la lengua castellana dispuesto por la R.A.E. para la segunda enseñanza*, Madrid: Hernando, nueva edición.
- ROSANES DE LARREA, (1914), *Elementos de gramática castellana*, Barcelona: Imp. Pedro Ortega, 3ª ed.

II) Periodo 1931-1938

- BRUÑO, G.M. (1935), *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio*, Barcelona: La Instrucción Popular, S.A., 6ª ed.
- DÍAZ-PLAJA, Guillermo (1941), *El lenguaje. Gramática y ejercicios de composición. Segundo curso*, Barcelona: La Espiga, 3ª ed.
- y MONTOLIU, Manuel de (1935), *El lenguaje. Su Gramática (I)*, Barcelona: Bosch.
- DÍEZ Y CARBONELL, Augusto (1934), *Primer grado de lengua española*, Barcelona: Imprenta Clarasó, 1934.
- (1935), *Lengua española y literatura. Tercer año. Gramática (Contestaciones al cuestionario oficial)*, Barcelona: Imprenta Clarasó
- GARCÍA DE DIEGO, Vicente (1935), *Lengua Española y Literatura. Primer curso. Ejercicios, antología y gramática*, Burgos: Aldecoa,
- (1935), *Lengua Española y Literatura. Tercer curso. Ejercicios, antologías, gramática y métrica*, Ávila: Senén Martín.

³³³ Están agrupados los libros de texto por periodos y presentados en orden alfabético, no cronológico.

- LAÍN GARCÍA, Basilio (1939), *Gramática española y lecturas. Segundo curso. Obra aprobada por el Ministerio de Educación Nacional*, Huesca: Taller Ed. C. Anbert, 6ª ed.
- (1937), *Gramática española y lecturas. Tercer curso*, Zaragoza: La Editorial, 4ª ed.
- LACALLE, Ángel y SECO, Rafael (1931), *Gramática española. (Con numerosos ejercicios prácticos)*, Barcelona: Bosch, 1935, 4ª ed.
- REGALADO GONZÁLEZ, Antonio (1935), *Gramática castellana. Primer curso*, Madrid: Bolaños y Aguilar, 1935.
- ROGERIO SÁNCHEZ, José (1935), *Lengua española. Curso 4º*, Madrid: Hernando, 3ª ed.
- SÁNCHEZ, Baldomero (1935), *Novísimo método de gramática española*, Madrid, 3ª ed.
- SÁNCHEZ Y GARCÍA, José Rogerio (1938), *Lengua y Literatura española. Parte gramatical. Cuarto curso*, Ávila: Senén Martín Díaz.
- SANZ LODRE, León (1939), *Tratado de gramática española con análisis gramatical*, Zaragoza: T.E. "El Noticiero", 4ª ed., corr. y amp.
- VERGÉS Y SOLER, (1935), *Compendio de lengua y literatura españolas. Plan cíclico. Tercer curso*, Tarragona: Imp. José Pijoán.
- VIDAL RODRÍGUEZ, Manuel (1935), *Lengua española y Literatura. Tercer curso. Plan cíclico de Estudios de Bachillerato*, Santiago: Imp. del Seminario Conciliar.

III) Periodo 1939-1956

- AGRA CADARSO, Joaquín Mª de (1954), *Lengua y Literatura española, con lecturas y ejercicios. Segundo curso*, Madrid: Estados Artes Gráficas.
- ALONSO, Martín (1954), *Curso elemental de lengua española. Primer curso de Bachillerato*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- (1954), *Manual de lengua española. Segundo año de Bachillerato (plan 1953)*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 1963, 6ª ed.
- (1954), *Compendio de Lengua y Literatura. Tercer curso de Bachillerato (Plan 1953)*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- AULADELL, Francisco J. (1955), *Lengua y Literatura*, Jaén: Imp. Gutenberg.
- BLECUA, José Manuel (1945), *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General.
- BRUÑO, Gabriel Mª (1957), *Lecciones de Lengua española. Grado preparatorio*, Madrid: Bruño.
- (1944), *Lecciones de lengua castellana. Primer año o curso elemental. Libro del maestro*, Madrid: Bruño-Imps. Juan Bravo.
- (1958), *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio*, Barcelona: Ed. Bruño, 6ª ed.
- (1954), *Lengua y literatura. Tercer curso*, Madrid: Bruño.
- COLODRÓN MORÁN, Victoriano (1957), *Lengua española. Primer curso*, Madrid: Mater et Magistra.
- DÍAZ PLAJA, Guillermo (1949), *El lenguaje. Nociones de gramática castellana, acompañadas de ejercicios prácticos y textos de lectura. Curso inicial*, Barcelona: La Espiga, 11ª ed.
- (1958), *El lenguaje. Primer curso*, Barcelona: La Espiga, 16ª ed.
- (1956), *Lengua y Literatura. Segundo curso. El lenguaje*, Barcelona: La Espiga.
- (1956), *Lengua y Literatura. Tercer curso. El lenguaje*, Barcelona: La Espiga.
- (1949), *Prácticas de lenguaje y de lectura, dirigidas y ordenadas por G. Díaz-Plaja (Texto complementario para "El lenguaje. Curso medio")*, 4ª ed.
- (1941), *El lenguaje: gramática, fonética, versificación, ejercicios prácticos. Primer Curso*, Barcelona: La Espiga, 2ª ed. revis.
- (1943), *El lenguaje: gramática y ejercicios de composición. Curso Medio*, Barcelona: La Espiga, 5ª ed. muy corr. y adaptada al plan vigente.
- (1948), *El lenguaje (gramática, fonética, ejercicios). Curso superior*, Barcelona: La Espiga, 6ª ed.
- y MONTOLIU, Manuel de (1940), *El lenguaje. Su gramática (Curso elemental)*, Barcelona: Bosch, 1940, 4ª ed.

- EDELVIVES (1957), *Gramática española. Segundo grado*, Zaragoza: Luis Vives, 20ª ed.
- FRADEJAS SÁNCHEZ, Luis (1954), *Gramática española, con lecturas y textos gramaticales*, Cuenca: Ecuador Universidad.
- GIMÉNEZ CABALLERO, Ernesto (1940), *Lengua y literatura de España y su imperio*, Madrid: El Autor.
- GONZÁLEZ-PALENCIA SIMÓN, Luis (1956), *Gramática Española. Primer Curso. Plan 1953*, Madrid: Suc. de J. Sánchez Ocaña.
- (1954), *Lengua y literatura españolas. Segundo curso. Plan 1953*, Madrid: Suc. J. Sánchez Ocaña y Cia.
- LÓPEZ AGUILAR, Juan Mª (1949), *Lengua española*, Ávila: Senén Martín.
- MARTÍ ALPERA, Francisco (1944), *Lengua española*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- MIRANDA PODADERA, Luis (1944), *Análisis gramatical. Curso superior de gramática española, reformada con las modificaciones que ha introducido la Real Academia en prosodia y ortografía, y con nociones de arte métrica*, Madrid: Hernando, 30ª ed., 1977 (36ª ed.)
- NÚÑEZ, Carlos-Humberto (1954), *Prontuario de gramática española*, Madrid: Koel, 1965, 5ª ed.
- PASCUAL FERNÁNDEZ, María (1950), *Lengua española. Curso Superior III*, Murcia: Imp. Suc. de Nogués.
- PLEYÁN, Carmen (1946), *Alfa. Curso de lengua castellana*, Barcelona: Teide, 1951, 3ª ed.
- (1956), *Letra. Curso de Gramática Castellana, con Lecturas y Vocabulario. Primer Curso*, Barcelona: Teide, 3ª ed.
- (1954), *Verbo. Curso de lengua castellana. (Con lecturas). Segundo curso*, Barcelona: Teide.
- y GARCÍA LÓPEZ, J. (1954), *Símbolo. Lengua y Literatura. Cuarto curso. Sintaxis y teoría literaria por Carmen Pleyán. Historia de la Literatura por J. García López*, Barcelona: Teide.
- REIG SALVA, Carolina (1954), *Lengua española. Primer curso*, Valencia: Ed. López Mezquida.
- RUIZ PEÑA, Juan (1954), *Gramática española. (Curso Primero)*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- (1954), *Lengua y literatura españolas. Curso cuarto*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- TAMAYO RUBIO, Juan Antonio (1954), *Lengua española y literatura*, Madrid: Summa.
- VILLAR, Aniceto (1950), *Lengua española. Segundo grado*, Barcelona: Miguel A. Salvatella.

IV) Periodo 1957-1969

- ALCINA FRANCH, Juan y VERES D'OCÓN, Ernesto (1957), *Lengua española. Curso primero*, Barcelona: Elite.
- ALCINA, FRANCH, J. (1958), *Lengua española. Curso primero. Bachillerato. Plan 1957*, Barcelona: Elite.
- (1958), *Lengua española. Curso segundo (Bachillerato. Plan 1957)*, Barcelona: Elite.
- ALMENDROS, Herminio (1961), *Lengua española. Segundo Grado*, Madrid: Alvi.
- (1962), *Lengua española. Libro-cuaderno de lenguaje. Tercer grado*, Madrid: Mediterráneo.
- ALONSO, Martín (1968), *Lengua española. Primer año*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- (1969), *Lengua española. Segundo año*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- (1958), *Curso elemental de lengua española. Primer año de bachillerato (Plan 1957)*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 1962 (6ª ed.)
- (1969), *Lengua y literatura. Tercer Curso*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- (1957), *Compendio de Lengua y Literatura. Tercer y cuarto grado de Bachillerato*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 3ª ed.
- ÁLVAREZ, Mª Dolores (1961), *Gramática. Primer grado*, Madrid: J.M. (Grafiplas)
- (1962), *Gramática. Segundo curso*, Madrid: J.M. (Grafiplas).
- AMORÓS GUARDIOLA, Andrés y MAYORAL DÍAZ, Marina, (1968), *Lengua española. Primero*, Salamanca: Anaya.
- (1968), *Lengua española. Segundo*, Salamanca: Anaya.
- (1969), *Lengua y literatura españolas. Tercero*, Salamanca: Anaya, 1972 (3ª ed.)

- ANTÓN ANDRÉS, José M^a (1958), *Lengua española. Primer curso*, Melilla: Trivium
 ---- (1965), *Lengua española. Segundo curso*, Melilla: Trivium
- ARENAZA URRUTIA, Jesús (1964), *Segundo año de bachillerato. Español*, Madrid: S.M.
- BENEDICTO SANTOS, Gonzalo (1964), *Tratado teórico-práctico de Gramática de la lengua española con profusión de ejercicios prácticos*, Madrid: Instituto Editorial Reus.
- BERNAL, José E. (1969), *Compendio de español básico*, Madrid: Partenón, 1978 (3^a ed. rev.)
- BLECUA, José Manuel y BLECUA, Luis Alberto (1959), *Lengua española. Primer curso*, Zaragoza: Aula (Librería General)
- BLECUA, José Manuel (1958), *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería general.
 ---- (1959), *Lengua y literatura. Primer Curso para Institutos Laborales*, Zaragoza: Librería General.
 ---- y BLECUA, José Manuel, Jr. (1967), *Lengua española. Primer curso*, Zaragoza: Librería General.
 ---- y BLECUA, Luis Alberto (1969), *Lengua española. Primer curso*, Zaragoza: Librería General.
 ---- (1968), *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General.
 ---- (1969), *Lengua y Literatura españolas. Tercer curso*, Zaragoza: Librería General.
 ---- (1958), *Lengua y literatura españolas. Cuarto curso para Institutos laborales*, Zaragoza: Librería General.
 ---- (1959), *Lengua y Literatura. Curso segundo de Bachillerato Laboral*, Zaragoza: Librería General.
 ---- (1969), *Lengua y Literatura. Tercer curso para institutos laborales*, Zaragoza: Librería General.
- BLECUA, José Manuel y CARPINTERO, Heliodoro (1961), *El lenguaje. Curso de ingreso*, Zaragoza: El Ruiseñor y La Rosa (Librería General).
 ---- (1961), *El lenguaje. Primer ciclo*, Zaragoza: El Ruiseñor y la Rosa (Librería General).
 ---- (1963), *El lenguaje. Segundo ciclo*, Zaragoza: El Ruiseñor y La Rosa (Librería General).
- BONNÍN VALLS, Ignacio (1968), *Singular. Lengua española. Primer curso de bachillerato*, Barcelona: Vicens-Vives, 1970, 3^a ed.
 ---- (1968), *Plural. Lengua española. Segundo curso de bachillerato*, Barcelona: Vicens-Vives, 1971, 4^a ed.
 ---- (1970), *Romance. Lengua española. Tercer curso de Bachillerato*, Barcelona: Vicens-Vives, 1972, 5^a ed.
 ---- (1970), *Lazarillo. Lengua española. Cuarto curso de Bachillerato*, Barcelona: Vicens-Vives, 1973, 4^a ed.
- BOSCH Y SANJO, Bartolomé (1958), *El español por la lectura explicada. Segundo curso de "Lengua española", plan de Bachillerato 1957 (Gramática, lecturas, ejercicios)*, Palma de Mallorca: Miramar.
 ---- (1958), *Cursos de español para el Bachillerato. Curso tercero. Gramática, Literatura, lecturas, ejercicios*, Palma de Mallorca: Miramar.
- BRUÑO, Gabriel M^a (1958), *Gramática española. Segundo curso de Bachillerato. Plan 1957*, Madrid: Bruño
 ---- (1958), *Lecciones de lengua española. Grado preparatorio*, Madrid: Bruño: 1960, 11^a ed.
 ---- (1960), *Lecciones de lengua española. Primer grado o curso elemental*, Madrid: Bruño, 11^a ed.
 ---- (1966), *Lecciones de lengua española. Segundo grado o curso medio*, Madrid: Imp. Franco (Bruño), 16^a ed.
 ---- (1958), *Lecciones de lengua española. Tercer grado o curso superior*, Madrid: Bruño, 10^a ed.
 ---- (1958), *Lengua española. Primer curso*, Madrid: Bruño, 2^a ed.
 ---- (1957), *Lengua española. Segundo curso de Bachillerato. Plan 1957*, Madrid: Bruño, 1970.
 ---- (1967), *Lengua y literatura españolas. Cuarto año*, Madrid: Bruño.
- BRUÑO, Lima (1965), *Lengua española. Segundo grado*, Madrid: Bruño.
- CALVO, Antonio Y MARTÍN, Maximiliano (1970), *Lengua española. Cuarto curso*, Madrid: Bruño, 1972.
- CAMPS SARRO, Francisco (1967), *Ejercicios de gramática española. Curso adelantado*, Barcelona: Academia Suiza Dr. Schmid.
- CASASNOVAS MARQUÉS, Luis (1958), *Lengua española. Primer curso. Bachillerato Laboral*, Madrid: Tall. Gráf. Cies.
- CASELLAS CASADEMONT, Félix (1957), *Prácticas de análisis gramatical*, Gerona: Dalmáu Carles, Pla, 1970, 7^a ed.

- COLODRÓN MORÁN, Victoriano (1960), *Lengua española. Primer y segundo curso*, Madrid-Andalucía: Canales.
- (1967), *Lengua española. Segundo curso*, Ávila: Senén Martín, 1958.
- (1958), *Lengua y literatura españolas. Cuarto curso*, Granada: Arpen - El Sagrado Corazón.
- COMPAÑÍA BIBLIOGRÁFICA ESPAÑOLA (1961), *Lengua española. Primer año de bachillerato*, Madrid: C.B.E.
- (1961), *Lengua española. Segundo año de bachillerato (Plan 1957)*, Madrid: C.B.E.
- (Murillo) (1957), *Lengua española. Primer curso de bachillerato*, Madrid: C.B.E.
- (Nebrija) (1959), *Lengua española. Segundo curso de Bachillerato. Plan 1957*, Madrid: C.B.E.
- COMPAÑÍA DE SANTA TERESA DE JESÚS (1960), *Lengua española*, Barcelona: Altés, 1963
- COVA, Jesús Antonio (1959), *Tratado de Gramática castellana*, Madrid: Gráf. Española, 1965, 11^a ed.
- CHACÓN SABATÉ, Juan (1967), *Guía Didáctica de Lengua. Curso Primero*, Barcelona: Prima Luce.
- (1967), *Guía didáctica de lengua. Curso Tercero*, Barcelona: Prima Luce.
- (1971), *Lengua. Curso tercero*, Barcelona: Prima Luce.
- (1966), *Lengua. Curso Cuarto. Preparación para ingreso bachillerato*, Barcelona: Prima Luce.
- DALMAU CARLES, Pla (1960), *Gramática de la lengua española*, Gerona: Dalmau Carles, Pla, 1969.
- DAUDI, León (1963), *Prontuario del lenguaje y estilo*, Barcelona: Zeus.
- DÍAZ-PLAJA, Guillermo (1958), *El lenguaje. Segundo curso*, Barcelona: La Espiga, 17^a ed.; 1967, 23^a ed.
- (1958), *Lengua y literatura. Tercer curso. El lenguaje*, Barcelona: La Espiga.
- (1960), *Lengua y Literatura. Cuarto curso (Plan 1957). La literatura. Grado elemental*, Barcelona: La Espiga.
- (1969), *Bachillerato elemental. Lengua y Literatura. Primer curso. El vocablo*, Barcelona: La Espiga.
- (1969), *Bachillerato Elemental. Lengua y Literatura. Segundo curso. La frase*, Barcelona: La Espiga.
- DÍAZ SEIJAS, Pedro (1963), *Primer año adaptado al programa oficial de Bachillerato y Normal*, Caracas: Distribuidora Escolar.
- DUQUE MÉNDEZ, Neftali (1961), *Nuestro idioma. Texto castellano y literatura para primer año de Educación Secundaria y Educación comercial*, Bilbao: Tall. Graf. Indanchu.
- EDELVIVES (1958), *Gramática española. Primer grado*, Zaragoza: Luis Vives, 1963.
- (1964), *Gramática española. Segundo grado. Libro del maestro*, Zaragoza: Luis Vives.
- (1964), *Gramática española. Tercer grado. Libro del maestro*, Zaragoza: Luis Vives.
- (1958), *Lengua española. Segundo curso*, Zaragoza: Luis Vives.
- (1958), *Lengua y Literatura. Tercer curso*, Zaragoza: Luis Vives.
- (1958), *Lengua y Literatura. Cuarto curso*, Zaragoza: Luis Vives.
- (1965), *Lengua española. Cuarto curso*, Zaragoza: Luis Vives.
- ELIZALBE, Ignacio (1959), *Lengua española. Primer curso. Plan 1957*, Zaragoza: Hechos y Dichos, 1966.
- (1960), *Lengua española. Segundo curso. Plan 1957*, Zaragoza: Hechos y Dichos, 1966, 2^a ed.
- ESCOLANO, Francisco (1958), *Lengua española. Primer curso (Plan de 1957)*, Barcelona: Ariel, 1961, 2^a ed.
- (1958), *Lengua española. Segundo curso (Plan de 1957)*, Barcelona: Ariel.
- (s.a.), *Lengua y literatura. Cuarto curso*, Barcelona: Ariel.
- ESCUELA ESPAÑOLA (1959), *Lengua española. Primer curso del bachillerato*, Madrid: Escuela Española.
- FERNÁNDEZ COLINAS, Francisco (1968), *Prontuario de Gramática española*, León: Everest, 1978, 4^a ed.
- FERNÁNDEZ DE GAMBOA, Cayo (1968), *Segundo curso de bachillerato. Español*, Madrid: S.M.
- FERNÁNDEZ-VILLAMIL ALEGRE, Enrique (1961), *Lengua española. Primer curso de bachillerato*, Madrid: M.A.B. Canales.
- (1961), *Lengua española. Segundo curso de bachillerato*, Madrid: M.A.S. Tip. Sagrado Corazón de Jesús.

- FERRERES, Rafael (1959), *Lengua española. Primer curso. (Plan 1957)*, Alcoy: Marfil, 2ª ed.; 1969, 5ª ed.
- (1958), *Lengua española. Segundo curso. (Plan 1957)*, Valencia: Cosmos.
- (1969), *Lengua española. Tercer curso*, Alcoy: Marfil, 1970, 2ª ed.
- (1970), *Lengua española. Cuarto curso. (Plan 1957)*, Alcoy: Marfil.
- FILGUEIRA VALVERDE, José (1959), *Lengua española. Primer curso*, Madrid: Prensa Española, 1969, 6ª ed.
- (1961), *Lengua española. Segundo curso*, Madrid: Prensa Española.
- (1968), *Lengua española. Curso primero*, Madrid: G. del Toro, 1969, 2ª ed.
- (1969), *Lengua española. Segundo curso*, Madrid: G. del Toro, 1970, 2ª ed.
- (1969), *Lengua española. Curso tercero*, Madrid: G. del Toro, 1972, 3ª ed.
- (1970), *Lengua y literaria. Cuarto curso*, Madrid: G. del Toro, 1972, 2ª ed.
- FRAILE, Mª Teresa (1970), *Lengua castellana. Primer curso. Plan 1967*, Madrid: P.P.C.
- (1970), *Lengua castellana. Segundo curso. Plan 1967*, Madrid: P.P.C.
- FRAILE RUIZ DE OJEDA, Abilio et al. (1970), *Lengua española. Plan 1967*, Madrid: S.M.
- (1965), *Lengua española, para escolares de 12 y 13 años*, Madrid: Paraninfo.
- y PÉREZ ASENJO, Andrés (1958), *Español. Primer curso de bachillerato*, Madrid: S.M.
- (1970), *Lengua española. Redacción literaria. Cuarto año de bachillerato*, Madrid: S.M.
- *Castellano. Primer curso*, Madrid: S.M.
- S.M. (1962), *Lengua española. Clase de ingreso*, Madrid: S.M.
- IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa y OLMOS CRESPO, Victorino, (1964), *Lengua española. Primer curso*, Logroño: Ochoa.
- (1961), *Lengua española. Segundo curso*, Logroño: Ochoa.
- LACALLE, Ángel (1957), *Lengua española. Primer año*, Barcelona: Bosch (Clarasó), 1962, 2ª impresión.
- (1963), *Lengua española. Segundo año*, Barcelona: Imprenta Clarasó.
- (1958), *Lengua española. Segundo año*, Barcelona: Bosch.
- (1969), *Lengua española. Tercer curso*, Barcelona: Bosch.
- (1965), *Lengua española. Cuarto año*, Barcelona: Bosch.
- LAÍN GARCÍA, Basilio y BURRIEL RODRIGO, Mariano (1958), *Gramática española. Lecturas y ejercicios. Segundo curso de Bachillerato*, Zaragoza: Basilio Laín García, 20ª ed.
- (1958), *Gramática española. Literatura y lecturas. Cuarto curso de Bachillerato*, Zaragoza: La Editorial, 6ª ed.
- LÁZARO CARRETER, Fernando y CORREA CALDERÓN, Evaristo (1958), *Lengua española. Primer curso*, Salamanca: Anaya, 1963
- (1958), *Lengua española. Segundo curso*, Salamanca: Anaya, 1963.
- (1965), *Lengua española y literatura. Cuarto curso*, Madrid: Anaya.
- (1962), *Lengua y Literatura. Primer curso de lengua española*, Madrid: Montaña.
- (1968), *Lemiga española. Segundo curso*, Zaragoza: Librería General.
- (1969), *Lengua y Literatura españolas. Tercer curso*, Salamanca: Anaya.
- MARÍN CABRERO, Rosa et. al. (supervisión Manuel SECO) (1969), *Aventura del lenguaje. Lengua, curso segundo*, Madrid: Emesa.
- MARSÁ, Francisco (1970), *Gramática y redacción*, Barcelona: De Gassí Hnos., 4ª ed.
- MILEGO DÍAZ, Alfredo (1957), *Lengua española. Primer curso*, Alcoy: Marfil, 1963, 5ª ed.
- (1958), *Lengua española. Segundo curso*, Alcoy: Martín.
- MIRANDA PODADERA, Luis (1960), *Gramática española con prácticas de análisis. Curso elemental*, Madrid: Hernando, 4ª ed.; 1981, 11ª ed.
- (1960), *Prácticas de análisis gramatical*, Madrid: Hernando, 14ª ed.; 1982, 20ª ed.
- ONIEVA, A. J. (1969), *Lengua española*, Madrid: Paraninfo.
- (1966), *Lengua y literatura. Segundo año de bachillerato*, Madrid: Mediterráneo.
- (1966), *Lengua y literatura. Tercer año de bachillerato*, Madrid: Mediterráneo.
- PALACIOS, José Antonio (1969), *Lengua española. Primero*, Madrid: Magisterio Español.
- (1969), *Lengua española. Segundo*, Madrid: Magisterio Español.
- PASCUAL FERNÁNDEZ, María (1960), *Lengua española. Primer Curso*, Murcia: La Verdad.
- (1958), *Lengua española. Segundo curso*, Murcia: La Verdad.

- PEDROSA IZARRA, Ciriaco et al. (1966), *Lengua española y literatura. Bachillerato elemental. Cuarto año*, Madrid: S.M.
- (1969), *lengua española y literatura. Tercer año de bachillerato*, Madrid, S.M.
- PENAGOS, Luis (1959), *Gramática española. Acomodada a primer y segundo curso de los Seminarios y del Bachillerato*, Santander: Sal Terrae, 1966, 4ª ed.
- (1967), *Lengua española. Segundo curso*, Santander: Sal Terrae.
- PÉREZ CUADRADO, (1958), *Castellano y literatura. En novísimo método visual. Primer curso de Enseñanza Media*, Madrid: Juan Bravo.
- PÉREZ-RIOJA, José Antonio (1960), *Gramática de la lengua española*, Madrid: Tecnos, 1978, 6ª ed.
- PLEYÁN, Carmen (1958), *Alfa. Curso de gramática castellana. Primer curso. Bachillerato Laboral elemental*, Barcelona: Teide, 1968, 4ª ed.
- (1958), *Gamma. Curso de gramática castellana. Segundo curso de Bachillerato Laboral*, Barcelona: Teide, 1963, 2ª ed.
- (1958), *Nombre. Curso de gramática castellana. Primer curso. Plan 1957*, Barcelona: Teide, 1958; 1968, 11ª ed.
- (1958), *Verbo. Curso de gramática castellana. Segundo curso. Plan 1957*, Barcelona: Teide, 1967, 10ª ed.
- (1968), *Nombre. Lengua española*, Barcelona: Teide, 1977, 9ª ed.
- (1968), *Verbo. Lengua española. Segundo curso*, Barcelona: Teide, 8ª ed; 1975, 9ª ed.
- y GARCÍA LÓPEZ, J. (1969), *Paradigma. Lengua y literatura españolas. Tercer curso de Bachillerato*, Barcelona: Teide, 1973, 6ª ed.
- (1970), *Sintagma. Lengua y literatura españolas. Cuarto curso de Bachillerato*, Barcelona: Teide, 1973, 5ª ed.
- (1958), *Epos. Lengua y literatura. Tercer curso*, Barcelona: Teide.
- PRAT, José (1965), *Cuaderno-epítome de Gramática*, Barcelona: José Cantero.
- QUINTANILLA SAINZ, Efrén (1961), *Lengua española. Primer curso*, León: Red Comercial del Noroeste, 1966, 6ª ed.
- (1962), *Lengua española. Segundo curso*, León: Red Comercial del Noroeste.
- (1969), *Lengua española. Tercer curso*, León: Everest, 1969.
- RAMO, Fermín A. (1963), *Lengua española. Primer año de Bachillerato*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- (1964), *Lengua española. Curso segundo de Bachillerato*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- REIG SALVA, Carolina (1958), *Lengua española. Segundo curso de Bachillerato*, Valencia: Ecir, 1958.
- (1969), *Lengua española. Tercer curso*, Valencia: E. López Mezquida.
- (1969), *Lengua española. Cuarto curso*, Valencia: E. López Mezquida.
- RIBELLES BARRACHINA, María (1959), *Lengua española. Texto ajustado al cuestionario oficial de Enseñanza Media, plan 1957. Primer curso*, Valencia: Impresos Cosmos, 2ª ed.
- (1959), *Lengua española. Texto ajustado al cuestionario oficial de Enseñanza Media. Plan 1957. Segundo curso*, Valencia: Imp. Cosmos.
- RICHART SARAZUA, Antonio (1960), *Tratado teórico-práctico de gramática española. Segundo curso*, Alcoy: Marfil, 2ª ed.
- RIPOLLÉS VAQUER, Manuel (1958), *Gramática y redacción*, Bilbao: Ripplés (Imp. Moderna), 2ª ed.
- RUIZ PEÑA, Juan (1957), *Lengua Española. Primer curso de Bachillerato*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- (1957), *Lengua Española. Segundo curso de Bachillerato*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- (1957), *Lengua y literatura española. Curso tercero*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- RUIZ SAINZ-TERRONES, José Mª (1969), *Lengua española. Tercer curso*.
- SAN JOSÉ FERNÁNDEZ, María (1957), *Gramática española. Curso primero*, Valladolid: Mª S. José Fernández.
- (1958), *Lengua española. Curso segundo*, Valladolid: Graf. Andrés Martín.
- (1958), *Lengua y literatura españolas. Curso cuarto*, Valladolid: Graf. Andrés Martín, 2ª ed.

- SAN MIGUEL SAIZ, Marcelino (1964), *Gramática. Nociones generales sobre las nueve partes de la oración y análisis de aplicación*, Torrelavega: Graf, Hnos F, del Hoyo.
- SAZ, Agustín del (1959), *Lengua Española. Plan de Bachillerato 1957. Primer curso*, Barcelona: Barna (Graf. Color).
- (1959), *Lengua Española. Plan de Bachillerato 1957. Segundo curso*, Barcelona: Graf. Color.
- SERRADILLA CALVO, Martín (1967), *Yo soy. Lengua española. Curso cuarto*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- SOPENA, Ramón (1964), *Compendio de gramática española*, Barcelona: Ramón Sopena.
- TAMAYO RUBIO, Juan Antonio (1959), *Lengua española*, Madrid: Summa.
- VALSAMEDA SANTILLANA, Martín (1958), *Español. Segundo curso de Bachillerato*, Madrid: S.M., 1958, ed.
- VELÁZQUEZ, José M^a (1968), *Lengua española 1*, Barcelona: Casals, 1970, 3^a ed.
- (s.a.), *Lengua española 2*, Barcelona: Casals.
- (1970), *Lengua española 4*, Barcelona: Casals.
- VENTOSA ROSICH, José M^a (1969), *Lenguaje*, Barcelona: Vicens-Vives, 2^a ed.
- VERES D'OCÓN, Ernesto (1958), *Lengua española. Primer curso de Bachillerato*, Valencia: Bello.
- (1958), *Lengua española. Segundo curso de Bachillerato*, Valencia: Bello, 1958.
- (1969), *Lengua española. Tercer curso*, Valencia: Bello.
- (1970), *Lengua y literatura. Cuarto curso*, Valencia: Bello.
- VILLAMANA PECO, Elena (1958), *Lengua española. Primer curso*, Zaragoza: Librería General.
- (1958), *Lengua y Literatura. Primer curso de Bachillerato Laboral*, Zaragoza: Librería General.
- (1958), *Lengua y Literatura. Segundo curso. Bachillerato Laboral*, Zaragoza: Librería General.
- (1958), *Lengua y Literatura españolas. Tercer curso. Bachillerato Laboral*, Zaragoza: Librería General.
- (1967), *Lengua y Literatura españolas. Cuarto curso. Bachillerato Laboral*, Zaragoza: Librería General, 3^a ed.
- VILLAR, Aniceto (1958), *Lengua española. Primer grado*, Barcelona: Miguel Ángel Salvatella.
- VILLARREAL, Ricardo (1970), *Lengua y literatura españolas. Tercer curso. Plan 1967*, Madrid: P.P.C.
- (1970), *Lengua española. Cuarto curso. Plan 1967*, Madrid: P.P.C.

V) Periodo 1970-1980

- ABRÉU, M^a Fernanda de et al. (1975), *Lengua española y literatura: Primero de Bachillerato*, Madrid: Santillana.
- ALCINA FRANCH, Juan y SAURA, Joaquín (1975), *Palabra: lengua española. Primer curso de B.U.P.*, Barcelona: Vicens-Vives, 1985, 9^a ed.
- ALVAR, Manuel (1979), *Lengua española: Manual de Orientación universitaria*, Madrid: Rosas.
- ARRIBAS CANALES, Jesús y YAGÜE, Galo (1975), *Comunicación 1. Lengua española y literatura: 1º B.U.P.*, Madrid: Didascalía.
- BARINAGA, Augusto (1977), *Hacia la comunicación. 1.*, Madrid: Alhambra, 1977.
- BARROSO GIL, Asunción et al. (1976), *Lengua española y literatura. B.U.P. Primer curso*, Madrid: I.N.B.A.D.
- BASTONS VIVANCOS, Carles (1976), *Lengua española y literatura: 1º B.U.P.*, Madrid: S.G.E.L.
- BECEIRO RODRÍGUEZ, Carlos (1976), *Lengua española: B.U.P. Primer curso*, Valladolid: Miñón.
- y CEBALLOS GARCÍA, Elías (1971), *Lengua española. Bachillerato elemental 4*, Zaragoza: Luis Vives.
- BLECUA, José Manuel (1975), *Lengua española. Curso 1º B.U.P.*, Zaragoza: Librería General.
- BONNÍN VALLS, Ignacio y COMAS CAUSSA, José (1975), *Mensaje. Lengua española. Primer curso de B.U.P.*, Barcelona: Vicens-Vives, 1977, 3^a ed.
- BUSTOS, Eugenio de et al. (1976), *Lengua española: Primero*, Salamanca: Anaya.
- CARDONA DE GIBERT, Ángeles (1975), *Comunicación. Lengua española. Primer curso de bachillerato*, Tarragona: Tarraco.

- CEBALLOS GARCÍA, Elías et al. (1980), *Lengua española: 1º B.U.P.*, Zaragoza: Luis Vives, 1980.
- DÍAZ CASTAÑÓN, Carmen (1975), *Lengua española y literatura. 1º B.U.P.*, Valladolid: Silos.
- DÍAZ-PLAJA, Guillermo (1971), *Vocablo. Primer Curso de Bachillerato*, Barcelona: La Espiga.
- (1970), *La frase. Segundo Curso de Bachillerato*, Barcelona: La Espiga.
- (1975), *Lengua y literatura españolas. Primer curso de Bachillerato*, Vitoria: Magisterio Español, S.A.
- FERNÁNDEZ LERROUX, Nemesio (dir.) (1973), *Lengua española y literatura. Primero de bachillerato*, Madrid: Santillana.
- FUENTES DE LA CORTE, Juan Luis (1975), *Lengua española*, Madrid: Marpol.
- GARCÍA BARRIENTOS, José Luis y GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1981), *Lengua: 1º B.U.P.*, Madrid: Alhambra, 1986, 2ª ed.
- GUIRADO CID, María (1977), *Lengua española: primer curso de bachillerato*, Alcoy: Marfil, 1985, 3ª ed.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César y QUILIS, Antonio (1978), *Curso de lengua española*, Valladolid: Los autores.
- I.N.B.A.D. (1981), *Lengua y cultura española. 1º B.U.P.*, Madrid.
- JALÓN, Ismael (1971), *Apuntes de gramática (para uso privado de los alumnos)*, Zaragoza: Colegio del Sagrado Corazón.
- JAURALDE POU, Pablo (1973), *Introducción al conocimiento de la lengua española*, León: Everest.
- (1975), *Lengua y literatura española. 1º B.U.P.*, León: Everest, 1984, 4ª ed.
- JIMÉNEZ, Domingo y SANTAMARÍA, Eduardo (1976), *Lengua española: curso 1º B.U.P.*, Madrid: Bruño, 1976.
- LAÍN MARTÍNEZ, Milagro y SEOANE COUCEIRO, Mª Cruz (1971), *Gramática española. Curso intermedio*, Madrid: Ed. del Castillo.
- LÁZARO CARRETER, Fernando y TUSÓN, Vicente (1975), *Lengua española. 1º B.U.P.*, Salamanca: Anaya; 1979, Madrid: Anaya.
- MARCOS MARÍN, Francisco (1975), *Lengua española. Primer curso de B.U.P.*, Madrid: Cincel, 1976, 2ª ed.
- MAS, José (1975), *Lengua española. 1º B.U.P.*, Burgos: Santiago Rodríguez.
- MÍNGUEZ FONTÁN, Nieves (1979), *Lengua española: gramática*, Madrid: Partenón, 1983, 2ª ed.
- OZORES ÁLVAREZ, Olga (1975), *Lengua y literatura españolas. B.U.P.*, Zaragoza: Luis Vives.
- PEDROSA IZARRA, Ciriaco et al. (1981), *Lengua y literatura*, Madrid: S.M.
- PLEYÁN DE GARCÍA LÓPEZ, Carmen (1975), *Lengua española. Primer curso de B.U.P.*, Barcelona: Teide, 1984, 8ª ed.
- QUINTANILLA SAINZ, Efrén (1975), *Lengua y literatura españolas. 1º B.U.P.*, Madrid: Everest, 1984, 2ª ed.
- RAMIRO VALDERRAMA, Manuel (1975), *Lengua española. Curso de 1º de B.U.P.*, Madrid: Bruño.
- RODRÍGUEZ GALLARDO, Francisco (1977), *Lengua española. Grado superior*, Madrid: Eurocentro.
- RUIZ LAGOS, Manuel (1975), *Lengua española. 1º B.U.P.*, Valencia: Ecir, 1975.
- SÁNCHEZ MARTÍN, Julio (1975), *Lengua y literatura españolas. 1º B.U.P.*, Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- VALOR HERNÁNDEZ, Enrique y Mercedes (1973), *Curso de gramática española*, Valencia: Imp. Semana Gráfica.
- VELÁZQUEZ, José Mª (1982), *Lenguaje: 1º Bachillerato*, Barcelona: Casals, 3ª ed.
- VILLARREAL, Teodoro y FERNÁNDEZ, Jesús (1975), *Lengua española: 1º de Bachillerato*, Madrid: S.M.

APÉNDICE II: PLANES DE ESTUDIO. CUESTIONARIOS OFICIALES

I) Plan de estudios de 1903: no existe un programa único.

II) Plan de estudios de 1934

CUESTIONARIO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA³³⁴

PRIMER AÑO (Cuatro horas semanales)

El trabajo escolar comprende los siguientes ejercicios: a) Redacción y dictado; b) Lectura y vocabulario; c) Gramática; d) Lecturas literarias. Los Catedráticos quedan en libertad de establecer la proporción e importancia relativa de estos ejercicios y el tiempo que haya que destinar a cada uno de ellos, a condición de que los practiquen todos.

a) *Redacción*: La composición escrita, cuyo lema será propuesto a los alumnos, por lo menos, una vez al mes durante todo el Bachillerato, se propone formar en los alumnos, no sólo el hábito de la expresión clara y correcta, sino sus facultades de observación y comprensión de lo visto o leído y su capacidad para captar lo artístico. Los temas deberán graduarse progresivamente, según las edades, hasta llegar, en los últimos años, al desarrollo de disertaciones suscitadas por pasajes densos de los autores máximos de nuestra literatura o de las extrañas.

En el primer año versarán sobre temas sencillos de la vida infantil: deportes, juegos, cuentos, resúmenes de lecturas, comedias o películas, observación y descripción de animales y plantas, etc. Los Profesores atenderán preferentemente a la corrección ortográfica y a la claridad en la expresión. De vez en cuando destinarán de diez a quince minutos en las clases a ejercicios de dictado.

b) *Lectura expresiva*, con insistencia en la buena pronunciación, sobre todo en regiones bilingües y dialectales. Como libro de lectura puede emplearse cualquier texto en prosa moderna castellana (nunca libros traducidos), a condición de que al elegirlo se atienda a la corrección y pureza del lenguaje. En este ejercicio debe procurarse que los alumnos se den cuenta del significado preciso de las palabras, de tal manera, que a fin de curso sepan explicar todo el vocabulario contenido en el libro de lectura. También el vocabulario es particularmente interesante en los Institutos de las regiones bilingües; en ellos este ejercicio debe ser atendido con preferencia a todos los demás.

c) *Gramática*: Evítense las definiciones y sustitúyanse por simples denominaciones. Mientras el Ministerio no dicte disposiciones acerca de la nomenclatura gramatical que deba emplearse, se reunirán en cada Instituto los Catedráticos de Español, Latín y Lenguas vivas, a fin de llegar a un acuerdo que evite a los alumnos el embrollo inútil de varias nomenclaturas. Si no se llega a la uniformidad completa de nomenclatura, por no consentirlo la estructura de los respectivos idiomas, hay que reducir, al mínimo las diferencias.

La actividad de los Profesores se dirigirá a conseguir que los discípulos reconozcan en el libro de lectura los hechos gramaticales contenidos en el siguiente cuestionario:

- 1.- La oración simple y sus elementos: sujeto y predicado.
- 2.- Oraciones atributivas y predicativas.
- 3.- Oraciones predicativas: transitivas e intransitivas.
- 4.- Los complementos directos, indirectos y circunstanciales en las oraciones transitivas.
- 5.- Nomenclatura de los tiempos del verbo.
- 6.- Reconocimiento de modos y personas.
- 7.- Verbos auxiliares. Uso activo y pasivo de los verbos.
- 8.- Substantivo: género y número.
- 9.- Adjetivos calificativos y determinativos.
- 10.- Grados de comparación del adjetivo. Numerales.
- 11.- Clases de pronombres.

³³⁴ Publicado en la *Gaceta de Madrid*, 1 de octubre de 1934, nº 274, pp.7-9.

- 12.- El artículo.
- 13.- El adverbio.
- 14.- Reconocimiento de preposiciones, conjunciones e interjecciones, sin entrar en clasificación alguna.
- 15.- Sílabas y diptongos.
- 16.- Palabras agudas, llanas y esdrújulas.

d) *Lecturas literarias*: Tiene como fin la educación de la sensibilidad artística de los alumnos. Pueden practicarse en las clases, bien de viva voz por el Profesor, bien facilitando a los niños libros adecuados. Hay que evitar todo comentario erudito y limitarse a la simple impresión estética que la lectura produzca, sin preocupaciones histórico-literarias ni preceptivas. La elección de estas lecturas se deja al gusto e iniciativa del Catedrático. Se recomiendan particularmente los romances, relatos históricos, cuentos, fábulas, comedias, etc.

Exámenes: Para los alumnos de enseñanza colegiada y libre, consistirán en los ejercicios siguientes: un dictado, de diez minutos de duración, de un texto literario en prosa moderna; un ejercicio de redacción sobre un tema, diferente para cada sesión, adecuado a la edad de los niños.

En el examen oral se hará leer a los examinandos una página del libro de lectura usado en las clases; se interrogará sobre el significado de las palabras y sobre las nociones de Gramática contenidas en el cuestionario, siempre en relación con la página leída. El alumno dará cuenta verbalmente de las lecturas literarias que haya hecho durante el curso (dos como mínimo) y el Tribunal podrá preguntarle acerca de su argumento.

SEGUNDO AÑO

(Cuatro horas semanales)

Las normas que anteceden referentes al primer año de Lengua española y Literatura son enteramente aplicables a los años de segundo y tercero, tanto en la naturaleza y orientación del trabajo escolar, como en lo referente a exámenes, salvo las indicaciones especiales que se hacen a continuación para cada grado de enseñanza.

Los temas de redacción, del mismo tipo que en primer año. Libro de lectura distinto que el del año anterior, pero también en prosa moderna. La calidad y fines de las lecturas literarias no varían tampoco.

Gramática.- Es repetición del curso anterior ampliada concéntricamente en los siguientes puntos:

- 1.- Clasificación de las oraciones simples.
- 2.- Oraciones compuestas; yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas. Los alumnos deberían reconocerlas, pero sin entrar en subdivisiones.
- 3.- Distinción entre las conjunciones coordinantes y las subordinantes.
- 4.- Verbos irregulares.
- 5.- Pormenores sobre la formación del femenino y del plural en substantivos y adjetivos. Aumentativos y diminutivos.
- 6.- Maneras de expresar el comparativo y superlativo.
- 7.- Apócope de adjetivos y pronombres.
- 8.- Clasificación de los adverbios.
- 9.- Hiatos y diptongos.
- 10.- Reglas de acentuación ortográfica.

Los epígrafes de este cuestionario no son un programa de preguntas teóricas a que el alumno debe contestar, sino un índice de los hechos gramaticales que habrá de reconocer en los textos.

TERCER AÑO

(Cuatro horas semanales)

Los ejercicios de redacción, lectura y vocabulario seguirán practicándose como en años anteriores. Se suprime el dictado. Los libros de lectura serán dos: uno, en prosa, del Siglo de Oro, y una Antología poética.

- Gramática:* 1.- Fisiología de la voz humana.
2.- Las vocales y sus agrupaciones.
3.- Clasificación de las consonantes según su punto de articulación.
4.- Formación de palabras. Composición: prefijos más usuales.
5.- Derivación mediante subfijos.
6.- Fenómenos fonéticos con adición y pérdida de sonidos.
7.- Coordinación de oraciones: clasificación de las conjunciones coordinantes.
8.- Subordinación adjetiva, substantiva y adverbial.
9.- Relativos y conjunciones subordinantes.
10.- Clasificación de los verbos irregulares.
11.- Verbos defectivos.

Versificación.- Número de sílabas de los versos. Sinelefa, sinéresis y diéresis. El acento final del verbo. Nombres de los versos según su número de sílabas. Rima consonante y asonante. Nomenclatura de las estrofas principales.

En los exámenes queda suprimido el ejercicio de dictado; en el oral o en el escrito se añade el reconocimiento de versos, rimas y estrofas.

CUARTO AÑO (Tres horas semanales)

Para los ejercicios escritos, sin abandonar totalmente los temas recomendados en años anteriores, se procurará que abunden los que obliguen a la lectura de obras o fragmentos literarios de autores importantes. Libro de lectura: teatro o novela del Siglo de Oro.

Gramática

1. Teoría de los tiempos del verbo.
2. Significados del presente.
3. Uso de los pretéritos de indicativo.
4. Idem íd. de los futuros.
5. Los modos: usos del subjuntivo.
6. El imperativo.
7. Valores sintácticos del infinitivo, el gerundio y el participio.
8. Usos de *se*.
9. Estudio sintáctico de los verbos auxiliares (formas perifrásticas).
10. Idea de la semántica. Lenguaje figurado.
11. Mapa de los países donde se habla español.

Además de las lecturas practicadas en los años anteriores, aunque con intensidad progresiva, se dará a los alumnos la nomenclatura de los géneros literarios y un esquema muy breve de la Historia literaria universal, que comprenda los siguientes puntos:

1. Literaturas orientales; 2. Idem clásicas; 3. Edad Media; 4. Renacimiento; 5. siglo XVII; 6. siglo XVIII; 7. Romanticismo; 8. Literatura contemporánea.

Después de esta rápida visión de conjunto se iniciará el estudio de la Historia de la Literatura española con el siguiente contenido:

1. Cantares de gesta. Estudio especial del *Cantar de Mío Cid*.
2. Poemas religiosos primitivos. El *mester de clerecía*: Gonzalo de Berceo. El Auto de los Reyes Magos.
3. Orígenes de la prosa. Alfonso el Sabio.
4. La poesía en el siglo XIV. El Arcipreste de Hita y Pero López de Ayala.
5. La prosa en el siglo XIV. Obras de D. Juan Manuel.
6. Poesía culta del siglo XV: el Marqués de Santillana, Juan de Mena y Jorge Manrique.
7. Estudio del Romancero. Clasificación de los romances.
8. La novela sentimental y los libros de caballerías. La Celestina.
9. Literaturas regionales de España durante la Edad Media.

10. Poesía lírica del Siglo de Oro: Garcilaso y Fray Luis de León.
11. Poesía lírica del Siglo de Oro: Herrera y Góngora.
12. La novela picaresca.
13. Escritores místicos.
14. Teatro anterior a Lope de Vega.
15. Teatro clásico español: Lope de Vega, Tirso de Molina y J. Ruiz de Alarcón.
16. Teatro clásico español: Calderón de la Barca, Rojas y Moreto.
17. Cervantes.
18. Prosistas del siglo XVII: Quevedo y Gracián.
19. Historiadores del Siglo de Oro.

Exámenes: Ejercicio de redacción. Oral: comentario lexicográfico, gramatical y métrico de una o dos páginas del libro de lectura; pregunta sobre géneros literarios y sobre algunos de los puntos de Historia literaria indicados en este cuestionario.

QUINTO AÑO (Dos horas semanales)

La mitad del tiempo disponible se destinará a explicación de textos. Los Catedráticos elegirán dos autores de la siguiente lista, para hacer un amplio comentario estilístico, literario e histórico, durante todo el curso. La finalidad de este ejercicio consiste en dar a los alumnos una visión precisa de la época y de sus tendencias y gustos literarios, a través del autor elegido.

- Valera, *Pepita Jiménez*.
- Pérez Galdós, Uno de los *Episodios nacionales*(primera serie)
- Bécquer, *Leyendas*
- Espronceda, *Poesías*
- Duque de Rivas, *Romances o Don Alvaro o la fuerza del sino*.
- Zorrilla, *Poesías*, con preferencia las de carácter legendario.
- Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*.
- Calderón, *La vida es sueño*, *El Alcalde de Zalamea* y un auto sacramental.
- Lope de Vega, tres comedias.
- Bernal Díaz del Castillo, *Fragmentos de la Verdadera relación de la conquista de Nueva España*.
- Fray Luis de León, *Poesías*.
- Garcilaso de la Vega, *Poesías*.
- Lazarillo de Tormes*.

Los libros elegidos deben pertenecer necesariamente uno al siglo XIX y otro a la Edad de Oro de la Literatura española. Los alumnos usarán los dos textos que el Profesor señale al principio del curso. No es necesario ni aconsejable el empleo de textos críticos, sino de ediciones corrientes y baratas.

El tiempo restante se destinará a la continuación del curso elemental de historia Literaria española, comentado el año anterior, según el siguiente cuestionario:

1. Caracteres del siglo XVIII. El teatro: L. Fernández de Moratín, Ramón de la Cruz.
2. Poetas líricos del siglo XVIII. Prosistas del siglo XVIII: Feijóo, Isla, Jovellanos, Cadalso.
3. La Literatura prerromántica en el siglo XIX.
4. Caracteres del Romanticismo.
5. Poetas líricos románticos.
6. La prosa durante el Romanticismo. Larra.
7. La novela realista.
8. Poesía lírica postromántica hasta Rubén Darío.
9. Rubén Darío. Poetas líricos del siglo actual.
10. El teatro desde el Romanticismo hasta nuestros días.
11. La novela y el ensayo contemporáneos.
12. Escritores hispanoamericanos de la época colonial. Desde la Independencia hasta el modernismo.
13. El modernismo en la Literatura hispanoamericana. Poetas y novelistas contemporáneos.

14. Literatura catalana de los siglos XIX y XX.

15. Literatura gallega moderna.

Los ejercicios de redacción versarán sobre temas literarios que obliguen al alumno a lecturas de obras que puedan relacionarse con los textos explicados y completen la comprensión de la época que se estudie.

Exámenes: Comentario escrito de un párrafo o pasaje de las obras explicadas en clase. Preguntas orales sobre Historia literaria. Los alumnos no oficiales presentarán al Tribunal una nota de obras leídas (cinco como mínimo) sobre las cuales hayan hecho ejercicios de composición. Éstas obras deberán pertenecer a la lista que se establece para el quinto año, pero serán distintas de las elegidas para explicación de textos. El Tribunal hará preguntas orales relacionadas con aquéllas.

SEXTO AÑO (Dos horas semanales)

Una hora semanal para explicación de tres textos elegidos por el Catedrático en la siguiente lista, procurando que pertenezcan a épocas diferentes:

Cantar de Mio Cid.

Berceo, *Milagros de Nuestra Señora.*

Selección de autores medievales.

Juan Manuel, *El Conde Lucanor.*

Marqués de Santillana, *Cantares y decires.*

Santa Teresa, *Libro de su vida.*

Fray Luis de León, *Los Nombres de Cristo.*

Selección de poetas místicos.

Cervantes, *Coloquio de los perros y El Licenciado Vidriera.*

Tirso de Molina, tres comedias.

Juan Ruiz de Alarcón, *Idem id.*

Quevedo, selección de sus obras.

Gracián, *Páginas escogidas.*

Feijóo, selección del *Teatro crítico universal.*

Moratín, *El sí de las niñas y La comedia nueva.*

Cadalso, *Cartas marruecas.*

Larra, selección de sus *Artículos.*

Pereda, una novela.

Blasco Ibáñez, *idem id.*

Ganivet, *Idearium español.*

Ejercicios de composición en la forma explicada anteriormente y siempre en relación con los textos estudiados.

La otra hora semanal se destinará a elementos de Gramática histórica, con arreglo al siguiente cuestionario:

1. Las lenguas romances. Latín vulgar y latín clásico.

2. Léxico vulgar, culto y semiculto.

3. Elementos no latinos del léxico español.

4. Idea de la evolución de las vocales acentuadas e inacentuadas (sólo las leyes más generales).

6. Pérdida de la declinación latina.

7. Idea general de la flexión pronominal.

8. Comparación de la conjugación latina y romance. Reducción a tres conjugaciones.

9. Tiempos desaparecidos y que han cambiado de significado. Tiempos nuevos.

10. Origen de algunas partículas.

Entre los textos elegidos deberá figurar uno de la Edad Media, a fin de practicar el análisis histórico del idioma dentro de los límites elementales que aquí se señalan.

Exámenes: Como en el curso anterior, substituyendo las preguntas orales de Historia literaria española por el comentario lingüístico de un párrafo medieval del texto explicados en clase.

SÉPTIMO CURSO
(Dos horas semanales)

Explicación de tres textos de Literatura general elegidos en la siguiente lista, procurando que se manejen traducciones en lenguaje correcto:

La Iliada.
La Odisea.
Tres tragedias griegas a elección.
Virgilio, *La Eneida*, (selección) o *Bucólicas*.
Corneille, *El Cid* y otra nueva.
Molière, tres comedias.
Selección de prosistas franceses del siglo XVIII.
Víctor Hugo (selección).
Verlaine, selección de poesías.
Shakespeare, dos tragedias y una comedia.
Dickens, una novela.
Dante, fragmentos de *La Divina comedia*, con preferencia del *Infierno*.
Petrarca, *Canciones*.
Arioso, selección del *Orlando furioso*.
Leopardi o Carducci (selección de poesías).
Dos autos portugueses de Gil Vicente.
Camoens, *Os Lusíadas*.
Selección de líricos portugueses contemporáneos.
Schiller, *Los bandidos* y *Guillermo Tell*.
Goethe, primera parte de *Fausto*.

Los Profesores quedan autorizados, si el nivel de la clase lo consiente, para hacer leer uno o varios de estos autores en su lengua original. Se explicarán también dos autores españoles o hispanoamericanos contemporáneos, entre los siguientes:

Rubén Darío, Poesías escogidas.
Antonio Machado, ídem íd.
Juan Ramón Jiménez. ídem íd.
Selección de poetas del siglo XX.
Benavente, *Los intereses creados* y otra obra.
Pío Baroja, una novela.
"Azorín", páginas escogidas.
Ramón del Valle-Inclán, una novela.
Unamuno, *Ensayos* (selección).
José Ortega y Gasset, selección de *El espectador*.
Herrera Reissig, *Poesías*.
Rodó, selección de ensayos.
Una novela moderna hispanoamericana.
Selección de poetas hispanoamericanos.
Temas de disertación escrita sobre autores grecolatinos o extranjeros.

Exámenes: Los alumnos no oficiales escribirán una disertación sobre un pasaje, propuesto por el Tribunal, de una de las tres obras clásicas o extranjeras que hayan sido comentadas en clase. En el oral se pedirá la explicación de algún fragmento de los autores españoles o hispanoamericanos escogidos en la lista anterior. Como en los años quinto y sexto, los examinandos darán cuenta de cinco obras (españolas o extranjeras) de este cuestionario sobre las cuales hayan escrito composiciones.

III.1.) Plan de estudios de 1938

CUESTIONARIO DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS³³⁵

CURSO PRIMERO

Para el ingreso en el Instituto se exige una sucinta preparación gramatical y ortográfica, lo cual supone cierta práctica de análisis. Cúidese de intensificar estos ejercicios, aunque sea más conveniente señalar el hecho gramatical que razonarlo aún. Los temas gramaticales que, con carácter elemental, han de considerarse, son los siguientes:

El lenguaje.- Vocales y consonantes.- Sílabas, diptongos y triptongos.- La acentuación.- La escritura.

El sustantivo.- Género y número.- Adjetivo: calificativos y determinativos.- Aumentativos y diminutivos en el sustantivo y en el adjetivo.- Grados del adjetivo. El artículo: formas contractas.

Pronombres.- Diversas clases de pronombres.- Declinación.

El verbo.- Clase de verbos.- Sus accidentes gramaticales.- Distinción de los tiempos y modos del verbo.- Conjugación de verbos regulares en sus tiempos simples.- Los verbos auxiliares.- Formación de tiempos compuestos.- La voz pasiva.- Idea de los verbos irregulares.

El adverbio y sus clases.- La interjección.

Observaciones oportunas para lograr escribir correctamente.- Signos de puntuación.

La oración gramatical.- Oración simple.- Oraciones predicativas y atributivas.- Sujeto, predicado, complementos.

Lecturas

Toda la precedente doctrina gramatical deberá practicarse sobre textos, que, a ser posible, acompañarán al libro de iniciación gramatical. Esos textos deben ser de buenos autores contemporáneos, en prosa y en verso; cuentos, fábulas, fáciles romances históricos o legendarios, con tal de que sean educativos, morales, amenos y no representen dificultades de léxico o de sintaxis.- Pídase explicación o resumen oral de lo que se ha leído; déense breves temas de composición oral, para que el discípulo los desarrolle según él los entienda (explicación de sencillos refranes, de máximas de fácil comprensión).

La pronunciación y entonación débense cuidar con todo esmero.

Para ello nada más eficaz que una limpia y correcta pronunciación en el profesor: Léase en alta voz, corríjase pacientemente; hágase que el niño dé la entonación debida: sin ella la lectura será cosa muerta. Es ocasión propicia para hacerle comprender la importancia de los signos de puntuación y el valor de la acentuación.

Escritura al dictado

En los dos primeros cursos tiene gran importancia: es la mejor práctica ortográfica y ayuda a la comprensión de las palabras. Húyase de dificultades notorias; basta el empleo de vocabulario corriente entre personas cultas.

Vocabulario

Aparte la explicación de las palabras que en la lectura o dictado pueden ser dudosas, hay que habituar al alumno al uso del diccionario: pidiéndole cuenta de la significación de las palabras que emplea. Hágasele apuntar y conversar ordenadamente las que aprenda.

³³⁵ Reproducimos literalmente el cuestionario oficial publicado por el Ministerio de Educación Nacional en la "Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios de Enseñanza Media" en el *Boletín Oficial del Estado*, Suplemento al núm. 128, 8 de mayo de 1939, pp.11-17.

CURSO SEGUNDO

En este curso el análisis gramatical debe ser ya sistemático y completo. Aparte el morfológico, procede ya el sintáctico, de tan gran valor formativo, en frases y cláusulas de no excesiva complicación.

Los temas gramaticales se ampliarán convenientemente.

Cuestiones gramaticales

El lenguaje: la lengua española.- La Gramática y su relación con el idioma.- Fonología: los fonemas españoles y las letras de nuestro alfabeto.- Vocales y consonantes.- Agrupación de vocales.- Sílabas.- El acento prosódico y el gráfico: normas de acentuación.- Morfología.- Idea de la formación de las palabras: Raíz, prefijos, sufijos; palabras primitivas y derivadas.- Palabras compuestas.

Partes de la oración.- El sustantivo y sus accidentes gramaticales.- Formación del plural y del femenino.- El artículo.- Recuérdense los casos de la declinación. El adjetivo y sus accidentes.- Grados del adjetivo y sus formas. Adjetivos apocopados.- Formación y significado de los aumentativos y diminutivos.- Clasificación de los numerales.- Los pronombres propiamente tales.- Otras palabras determinativas.- Estudio del verbo.- Otros verbos auxiliares, además de *haber* y *ser*.- Conjugación regular en tiempos simples y compuestos. Significación esencial de los modos y tiempos.- Los verbos irregulares.- Agrupación de las irregularidades en los presentes, pretérito indefinido con sus derivados y en el futuro.- Verbos activos (transitivos e intransitivos).- Verbos pronominales, impersonales, unipersonales, defectivos.- Formas no personales del verbo.- La conjugación en voz pasiva.- Conjugación perifrástica.

El adverbio y su clasificación.- Su relación con el adjetivo.- Frases adverbiales.- Apócope de algunos adverbios.- La preposición. Preposiciones fijas.- Estudio de la declinación española y distinción de los casos.- Las conjugaciones y su clasificación.- Frases conjuntivas.- La interjección.

De la correcta pronunciación.- Influencia de la acentuación en el valor gramatical de las palabras. Principales normas ortográficas.- Licencias autorizadas por el uso en la pronunciación y ortografía. Vicios de la dicción.- Metaplasmos.- Valor de la etimología.- Estudio de la oración gramatical. Estudio razonado de los elementos de la oración simple.- Las oraciones por la naturaleza del verbo.- La oración pasiva.- Nótese la oración pasiva con el pronombre *se*.- Idea de las oraciones compuestas: coordinadas y subordinadas.

Las reglas gramaticales y su insuficiencia ante la espontaneidad del lenguaje.- Limitación de éste en relación con el valor del concepto.- Modismos.- Construcciones viciosas.- Barbarismos de dicción y de construcción.

Escritura al dictado

Deben continuarse estos ejercicios, familiarizando al alumno con el uso de las abreviaturas y con una esmerada ortografía, empleo del acento gráfico y signos de puntuación.

Lecturas

Sin diferir gran cosa de las del curso anterior, se recomiendan textos de alguna mayor complejidad: cuentos, novelas cortas, fábulas, relatos históricos, humanísticos, de viajes, romances y leyendas, descripciones geográficas y artísticas; a poder ser textos completos o que, al menos, den cabal idea del asunto. Estas lecturas deben comentarse, y, en fragmentos adecuados, analizarse gramaticalmente. Amplíese el vocabulario, tanto por la explicación del profesor, como por el uso del Diccionario.

Redacción

Estos ejercicios han de ser más frecuentes; explicaciones y resúmenes de lo leído; comentarios sobre sencillos refranes; temas de formación moral, religiosa y patriótica; noticia de viajes o excursiones realizadas. A más de la forma narrativa, ensáyense la dialogada, expositiva y la epistolar. La aceptable redacción de cartas familiares ha de lograrse en este curso. Ejercicio corregido, debe ser rehecho.

Vocabulario

Que no se emplee ni una palabra que no se entienda y hacer todo lo posible porque el niño no tenga ni un concepto sin expresión. Frecuente uso del Diccionario.

CURSO TERCERO

Continuará el análisis, ahora ya en todos los aspectos gramaticales; sobre todo el sintáctico se intensificará como corresponde al grado de conocimientos que en este curso se amplían.

El lenguaje articulado.- Idiomas y dialectos.- Origen de la lengua española y breve noticia de su desarrollo.- La Gramática en sus aspectos lógico, normativo e histórico.

Generalidades fonéticas.- Mecanismo de la fonación.- La articulación.- Cualidades físicas del sonido articulado.- Las vocales clasificadas por la zona de articulación.- Vocales abiertas y cerradas.- Vocales relajadas.- Vocales tónicas, átonas, protónicas y postónicas.- Agrupaciones vocálicas.- Las consonantes por el punto y modo de articulación.- Alfabeto fonético y ortográfico.

Estudio de la formación de palabras.- Derivación: los sufijos.- Composición: prefijos, yuxtaposición, composición.- Creación e importación de palabras.- Cuándo es legítima esa importación: barbarismos.- Fenómenos fonéticos de adición, pérdida de sonidos y permutación.- La semántica y la etimología.

Revisión de la doctrina gramatical: el sustantivo, el adjetivo, el pronombre.- El verbo.- Teoría razonada de los tiempos y modos del verbo.- Uso correcto de los mismos.- Empleo del infinitivo, gerundio y participio.- La voz pasiva con *se* y otros valores de este pronombre.- Análisis de la conjugación perifrástica.- Estudio, clasificación y conjugación de los verbos irregulares.

Palabras modificativas del verbo.- Palabras de relación y unitivas.- Estudio de la oración compuesta.- Oraciones coordinadas y conjunciones coordinantes.- Análisis razonado de las oraciones subordinadas en todas sus clases. Conjunciones y otros elementos subordinantes.

La construcción libre: Hipérbaton, pleonasma, elipsis, hipálage.- Lenguaje conceptual y lenguaje expresivo.- Influencia semántica en la expresión.

El ritmo en el lenguaje.- Diferencia entre la prosa y el verso.- Métrica.- Ritmo, acento y rima.- Principales estrofas de la métrica española.

Lecturas

Amplíense hasta textos del siglo XV, cuyas dificultades pueden ser superadas por el alumno, mediante conveniente reflexión, y que ofrezcan atractivo. Es indispensable el uso de una antología con poesías íntegras, pertenecientes a autores desde aquella fecha hasta los contemporáneos.- En la clase se leerá y el profesor comentará una selección del Quijote o una novela ejemplar. Los alumnos seguirán sobre sus libros esas lecturas y tomarán las notas oportunas. Aconséjese como lectura particular una comedia de nuestra época áurea y una novela del siglo XIX, escogida con tino (Valera, Alarcón, Pereda, Pérez Galdós).- Episodios Nacionales, Palacio Valdés, Padre Luis Coloma, etcétera).

Redacción

Ya se pueden suprimir los ejercicios de composición sobre modelo; acaso sea conveniente aun dar temas para redacción libre y ensáyese dejar a la espontaneidad de los discípulos los asuntos de sus composiciones. Suprímase la escritura al dictado. La ortografía en aquéllas debe ser perfecta y correcta la expresión, sencilla y clara.- El vocabulario debe haberse enriquecido en consonancia con los estudios realizados y la edad de los alumnos.

CURSO CUARTO

A la enseñanza de la Lengua se le aplicará en este curso un sentido histórico, toda vez que por haber llegado los alumnos al cuarto curso de latín, se encuentran capacitados para iniciarse en aquel método. Pocas reglas y prudente número de ejemplos, aprovechando el texto de lectura en todo momento en que el fenómeno histórico que se presente pueda ser comprendido.

Es ya ocasión de conocer la teoría o preceptiva literaria, cuya enseñanza armonizará la tradición de las enseñanzas retóricas y poéticas, con el estado actual de la ciencia y pedagogía estéticas, con la debida atención a los nuevos fenómenos literarios reconocidos con categoría artística.

Breve historia de la Lengua Española

Precedentes de la romanización española.- El latín clásico y el vulgar.- Los romances peninsulares.- Evolución del castellano.- Influencias de otras lenguas a más de la base latina.- Cauces de la evolución de las lenguas.- Irradiación del castellano por la Península.- Fonética histórica.- La cuantidad del latín clásico.- Evolución de las vocales tónicas. Idem de las átonas. Los diptongos latinos y los diptongos romances.- Evolución de las consonantes.- Grupos de consonantes con manifiesta evolución.- Alteraciones en las palabras por asimilación, disimulación, permutación, transposición, supresión y adición.- Influencia de los valores espirituales: analogía, cruce de sinónimos, etimología.- Renovación y acrecentamiento del léxico. Influencia culta y popular.- Formas dobles.

Morfología.- Idea de la evolución del nombre.- La declinación. El número gramatical.- El género.- Evolución del adjetivo.- El pronombre.- Aparición del artículo.

Idea general de la evolución del verbo: la conjugación, voces, tiempos.- Pretéritos fuertes y formas de creación romance.

Morfología histórica del adverbio, de la preposición, conjunción e interjección.

Idea general de la evolución de la sintaxis.

La obra artística.- Las Bellas Artes.- Poesía y Literatura.- La Estética, lo bello y otros conceptos relacionados con éste.- El artista.- Análisis de las facultades del artista.- Creación.- Imitación, traducción, plagio.

La expresión literaria.- Preceptiva literaria y otros nombres que ha recibido esta disciplina.- Cualidades del lenguaje literario.- El lenguaje poético y el lenguaje figurado.- La imagen.- El estilo: estilo objetivo y subjetivo.- Escuelas literarias.- Educación del estilo.- La técnica literaria y medios de lograrla.

El verso y la prosa.- El ritmo. Sistemas de versificación.- Del verso español: acentos, pausa, cesura, medida, sílaba.- Rima asonante y consonante.- Verso libre tradicional y moderno.- Clases de versos.- Estrofas de versos asonantes.- Estrofas de versos consonantes.- Estrofas libres.

Géneros literarios.- Poesía.- La poesía y el verso.- La poesía épica.- Epopeya.- Otros poemas épicos.- Épica popular.- La épica en sus formas menores.

Poesía lírica: su origen y evolución.- Diversos tipos de poesía lírica.- La lírica popular.- Poesía dramática.- Orígenes del teatro.- El teatro como espectáculo y como obra literaria.- Tragedia.- Comedia.

Drama moderno.- Las obras teatrales menores.- El drama musical.- Poesía y plástica.

La novela.- Novela y poesía.- Orígenes del cuento y su evolución.- Idem de la novela.- Diversas clases de novelas.

La crítica.- Crítica artística.- Crítica literaria.- El crítico.- Puntos de vista que puede adoptar el crítico: criterio absoluto, histórico e impresionista.

La oratoria.- El orador.- El discurso.- Clases de oratoria.- La retórica clásica y el orador moderno.

La historia.- La historia clásica.- La historia moderna.- Literatura confidencial: memorias, cartas.

El periodismo.- El diario y la revista.- Técnica periodística.- El ensayo y su importancia actual.- La literatura de propaganda.- La radiodifusión.

Literatura científica y didáctica.- Literatura religiosa.- La mística y su valor poético.

Lecturas

Junto a la explicación teórica, figurará cotidianamente la práctica; lectura y comentarios de nutridos y apropiados ejemplos. Aparte los que figuren en el libro de texto, deberá trabajarse en clase sobre una antología poética, seleccionada con atención a la diversidad métrica y fragmentos de prosa de los distintos géneros y estilos.

Además se comenzará en este curso la lectura en clase (cada alumno con su ejemplar) de autores clásicos y modernos, explicados y comentados en todos sus aspectos gramaticales, vocabulario y cuestiones que susciten: historia, mitología, costumbres, observaciones de estilística y crítica literaria.

Composiciones

Los alumnos harán dos veces al mes, por lo menos, en clase trabajos de composición literaria, para cuya orientación, corrección y calificación se atenderá no sólo a la normalidad gramatical, sino a las cualidades propiamente literarias que sea capaz de desarrollar el alumno. Es obvio que el Profesor estimule esas dotes, poniéndole de manifiesto la maestría técnica de los buenos modelos y que varíe el tipo de composiciones, para que el discípulo pueda adiestrarse en los diversos géneros e incluso luchar por vencer las primeras dificultades de la composición en verso.

Autores para leer y comentar en clase

Una leyenda o drama romántico (Zorrilla, Espronceda, Duque de Rivas, etcétera).

Un breve ciclo de romancero (El Cid, fronterizos, caballerescos, etcétera).

Una novela breve del siglo de Oro (El Abencerraje y la hermosa Jalifa", el "Lazarillo" o una de Cervantes):

Una novela breve moderna (Fernán Caballero, Alarcón, Pereda, etcétera).

Una obra de teatro clásico o una comedia de Moratín.

Se elegirán tres obras de las indicadas para ser leídas y explicadas *íntegras* en clase, de tal modo escogidas, que pertenezcan a diversas épocas y géneros: Teatro, Poesía y Novela, y siempre dentro de un depurado criterio moral.

QUINTO CURSO

En este curso han de hacerse numerosos ejercicios de análisis y de composición. Puede ya el alumno trabajar en su casa, en la biblioteca escolar o en otra. El profesor le iniciará en la bibliografía, le guiará en las consultas y le despertará afición investigadora. Los trabajos literarios versarán sobre comentarios de los autores leídos, impresión lograda en la lectura de una obra clásica, comparación entre obras diversas que tengan analogía de asunto, ensayos de crítica, estudio del valor moral del carácter de un personaje, de un momento histórico, de una impresión artística, vida de un autor o figura histórica en el ambiente propio que le correspondió. Los grandes ejemplares de moralidad, de heroísmo religioso o patriótico debe ser la orientación de estos trabajos.

Hay que tener presente que al finalizar este curso se termina el segundo grado del Bachillerato. Debe, pues, insistirse sobre cuanto ha sido objeto de estudio, singularmente afianzar bien las directrices fundamentales de la cultura y formación logradas. Por eso este curso dará importancia a una visión, siquiera sea sintética, de los grandes ciclos literarios.

[...] ³³⁶

Lecturas y comentario

En este quinto curso se ha de procurar que el alumno, aparte de las lecturas y comentarios que se hagan en la clase, lea ya por su cuenta, alguna obra de las que una elemental cultura no puede prescindir. Por ejemplo:

Iliada y *Odisea*, al menos una selección.

Eneida (selección).- Alguna poesía de Horacio en traducción autorizada.- Cantar del Cid (selección).

³³⁶ Los cursos quinto, sexto y séptimo de este plan de 1938 se dedican al estudio de la literatura. Por ello, no los reproducimos. Solo presentamos las orientaciones metodológicas.

Divina Comedia, uno de los cantos.- Un drama de Shakespeare.- Alguna comedia de Lope, de Tirso, de Alarcón, de Calderón, *El Quijote*.- Alguna leyenda del Duque de Rivas o de Zorrilla.- Una novela española del siglo XIX, entre las que el profesor debe indicarle para una discreta elección.

CURSO SEXTO

En este año la edad y la preparación logradas por los alumnos les capacita para un estudio y conocimiento más profundo de la literatura nacional. Ha de ser, por tanto, objeto de los mayores afanes el lograr un claro panorama del desenvolvimiento histórico de la literatura española; más bien orientadas lecturas y valoración de nuestras grandes figuras que por el estudio de datos biográficos y bibliográficos. La labor de comentarios, de ensayos de crítica, de estimación de autores, debe favorecerse en este curso.

[...]

CURSO SÉPTIMO

[...]

Trabajos de redacción y comentario

Los ensayos de los cursos anteriores pueden ser en éste fruto ya muy estimado, revelador de la cultura y madurez del discípulo, por lo cual se han de intensificar. Un mínimo de tres trabajos en el curso ha de ser exigible y ellos serán la base principal para formar juicio de los alumnos.

Lectura y comentario en clase

Además de las lecturas particulares que deben fomentarse, se elegirán para el trabajo de clase tres obras por curso, una de cada una de las siguientes listas:

Primera lista

Autores de la época áurea.

Santa Teresa: Libro de la vida y Fundaciones.- San Juan de la Cruz: Cántico espiritual, poesía completa y una selección de las Declaraciones.- Góngora: una selección de las Soledades.- Quevedo: uno de los Sueños.- Gracián: el Criticón.- Calderón: un auto Sacramental.

Segunda lista

Autores de los siglos XVII y XIX.

Feijóo: una selección del Teatro crítico.- Isla: selección de Fray Gerundio.- Cadalso: selección de Cartas Marruecas.- Algunas poesías del siglo XVIII.- Moratín: una comedia.- Duque de Rivas: D. Alvaro.- Espronceda: poesías.- Zorrilla: una leyenda y un drama.- Larra: un artículo.- Algunas poesías del período romántico.- Bécquer: rimas y alguna leyenda.- Campoamor y Núñez de Arce: poesías escogidas.- Alguna novela de Valera, Galdós o Pereda.- Menéndez y Pelayo: prosa escogida.

Tercera lista

Rubén Darío: algunas poesías.- Valle Inclán: teatro o novela (selección).- Gabriel Miró: El Humo Dormido.- Antología de poetas contemporáneos.- Jacinto Benavente: Los intereses creados.- Maeztu: Defensa de la Hispanidad, etc., etc.

Es indispensable el frecuente manejo de una buena antología de poetas contemporáneos.

Los Profesores deberán tener cuidado siempre que tengan que dar a conocer el nombre o las obras de algún autor de gran mérito literario, pero de carácter moral reprobable o de tendencias ideológicas o religiosas erróneas, de señalarlo y subrayarlo así a sus alumnos, recomendándoles la evitación de sus lecturas y poniendo bien de manifiesto el carácter de sus errores o de su inmoralidad. Siempre sobre todo en la Enseñanza Meida se deberá, como regla general, huir de los autores que aunque tengan méritos literarios relevantes sean peligrosos para la buena formación moral y la integridad de la Fe Católica en los alumnos. Y se evitarán temas que, aunque no sean inmorales resulten inadecuados para la edad de aquéllos."

III.2) Plan de estudios de 1953

"CUESTIONARIO DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA Y LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS"³³⁷

PRIMER CURSO Gramática española

Notas preliminares

El lenguaje.- Clases de lenguaje.- Las lenguas.
El español.- Sus orígenes, su extensión y su importancia en el mundo actual.
La Gramática.- Sus partes.- La Literatura.

Fonética

Letra y sonido.- El alfabeto. Conocimiento práctico de los sonidos españoles. Distinción elemental entre vocales y consonantes.- Clasificación de las vocales.- Letras dobles y letras homófonas.- Instrucciones para el manejo del diccionario.

La sílaba: sus clases.- Diptongos y triptongos.- Hiato y sinéresis.

La palabra y el acento.- Sílabas tónicas y átonas.- Acento fonético y acento ortográfico.- Clasificación de las palabras por razón del acento.- Acentuación de los plurales.

Ortología.- Defectos de pronunciación que deben ser corregidos.

Ortografía

Unidad de la palabra en la escritura.- Separación de sílabas.

Empleo de la diéresis.

Empleo de las mayúsculas.

Reglas más importantes sobre el empleo de *b, v, h, z, q, k*. La *w*.

Reglas generales de la acentuación (Sin aludir a casos particulares).

Morfología elemental

Morfología elemental.- Las partes de la oración.

El sustantivo.- Género y número.- Aumentativos y diminutivos.

El pronombre.- Pronombres personales.

El adjetivo: grados del adjetivo.- El artículo.

El verbo.- Conjugación regular en todas sus voces.

Verbos auxiliares.- Los verbos irregulares más frecuentes.

Los adverbios españoles.

Las preposiciones en español.

Conjunciones españolas.- La interjección.

Sintaxis

La oración.- Su naturaleza.

Elementos de la oración simple: sujeto y predicado.

Partes de la oración que pueden desempeñar la función de sujeto.- Omisión del sujeto.

Predicado verbal y predicado nominal.

Diversas clases de complementos del sujeto y del predicado.

Oraciones enunciativas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, exhortativas e imperativas.

Oraciones sin verbo.

³³⁷ "Orden de 21 de enero de 1954" en el BOE de 10 de febrero de 1954.

LECTURAS

Prosa

- de 1.- P. Mariana: *Historia de España* ("Muerte de San Fernando", libro 13, capítulo VIII).
- de 2.- Cervantes: *Don Quijote* ("Cuento del rebuzno").
- de 3.- Cervantes: *La ilustre fregona* ("Daca la cola").
- de 4.- Quintana: *Vidas de españoles célebres* ("Guzmán el Bueno").
- 5.- Martínez de la Rosa: *Hernán Pérez del Pulgar, el de las hazañas*.
- 6.- Fernán Caballero: *Juan soldado*.
- de 7.- Palacio Valdés: *El potro del señor cura*
- 8.- Concha Espina: *Un cuento*.
- 9.- Benavente: *Y va de cuento*
10. Benavente: *La Cenicienta*.

Verso

- de 11.- Romances: *El reino perdido* ("Las huestes de Don Rodrigo").
- 12.- Romances: *Conquista de Alhama* ("Paseábase el rey moro").
- 13.- Fray Ambrosio de Montesinos: "Si dormís, esposo..."
- de 14.- Villancicos anónimos: "Airecillos de Belén...", "Ay del chiquirritín".
- de 15.- Lope de Vega: "No lloréis, mis ojos"
- 16.- Lope de Vega: "A la esposa divina"
- de 17.- Lope de Vega: "Las pajas del pesebre"
- 18.- Valdivieso: "Atabales tocan"
- 19.- Valdivieso: "Viva la gala de la zagala"
- 20.- Avila: "Portalico divino".
- 21.- Verdaguer: *Villancico eucarístico* ("El Niño Jesús se marchó a la viña").
- 22.- Verdaguer: *Canción del ruiseñor* ("Allá en el establo-cerca del portal").
- 23.- Rubén Darío: *Margarita*
- 24.- J. Asunción Silva: *Junto a la cuna*.
- 25.- Eduardo Marquina: *En Flandes se ha puesto el sol* (acto IV: "Magdalena ciñe la espada a Albertinos").

SEGUNDO CURSO

Lengua y literatura

Fonética

Mecanismo de la fonación.- Cualidades físicas del sonido. La articulación. Punto y modo de articulación.

Clasificación de los sonidos españoles.

Cantidad e intensidad.- El acento y sus clases.

El grupo tónico.- La sinalefa. Subordinación y acentuación. Palabra sin acento.

Ortografía de la sílaba y de la palabra.

Ortografía

Discriminación de los empleos de las siguientes letras: *d-t, g-j, s-x, r-rr, i-y-ll, m-n*.

Las conjugaciones *e-y, o-u*.

Palabras de doble grafía.

Escritura en la diferenciación de las palabras.

Morfología

Morfología.- Idea elemental de la formación de palabras.- Raíz, tema y afijos. Palabras primitivas, derivadas y compuestas.

Partes de la oración.- El sustantivo: formación del plural y del femenino.

La preposición.

El pronombre.- Declinación de los pronombres personales. Pronombres indefinidos. Pronombres interrogativos. Pronombres relativos.
El adjetivo.- Sus clases. Grados del adjetivo.
El artículo.- Sus formas.
El verbo.- La conjugación irregular; agrupación de las irregularidades.
Verbos defectivos, impersonales y pronominales.
Los verbos *ser* y *estar*.- Verbos modales.
Verbos copulativos.
Voces verbales.- Activa, pasiva y media. Perífrasis verbales.
El adverbio.- Sus clases. Variaciones morfológicas de los adverbios.
La conjunción. La interjección.

Sintaxis

Sustantivación.- *Lo* con adjetivo. Otras formas de sustantivación del adjetivo.- Sustantivación de otras partes de la oración. El infinitivo con artículo.
Aposición.
Complementos preposicionales.- Su composición: Preposición y término.
Complementos nominales y pronominales del verbo.- Complementos predicativos. Los pronombres personales regidos por el verbo. Orden de colocación de los pronombres átonos y vicios más corrientes que deben evitarse.
Los adverbios.- Sus diferentes clases. Otras partes de la oración que actúan como adverbios.
Los complementos preposicionales como adverbios.
Adverbio afirmativo y negativo.
Oraciones activas y pasivas.

LECTURAS

A) *Prosa*

[...] ³³⁸

TERCER CURSO Lengua y Literatura

Fonética

El grupo fónico.- La entonación. Función expresiva de la entonación.
Nociones sobre la entonación de las oraciones simples. Nociones sobre la entonación de las oraciones compuestas.
Consideración de las oraciones *parentéticas*.
Ortología de la frase.

Ortografía

Empleo de los signos de puntuación.
Empleo del paréntesis y de los guiones. Las comillas. La raya. El subrayado.
Empleo de los signos de interrogación y admiración.- Puntos suspensivos.

Morfología

Valor expresivo de los sufijos. El diminutivo.
El pronombre *se* y sus funciones.
Los modos verbales.
Infinitivo. Gerundio. Participio.
Significación de los tiempos verbales en español.
Frasas adverbiales.

³³⁸ Consideramos que para los objetivos de nuestra investigación no es necesario reproducir las lecturas que se proponen en cada nivel para la enseñanza de la lengua. Por ello, a partir de este momento no las reseñaremos.

Conjunciones coordinativas. Conjunciones y frases subordinativas.

Sintaxis

Coordinación y subordinación entre los elementos de la oración simple.- Formas de coordinación. Polisíndeton y asíndeton. Formas de subordinación.

Idea de la oración subordinada.- Sus clases. La oración sustantivada con artículos y sin ellos.

Oraciones coordinadas.- Sus clases. Oraciones subordinadas.

Clases de complementos.- oraciones de relativo explicativas y especificativas.

Complementos adjetivos del nombre sustantivo: atributo y epíteto.

Complementos preposicionales del sustantivo y adjetivo.

Diversas funciones del infinitivo.

Funciones del gerundio.- Construcciones viciosas.

Las preposiciones.- Agrupación de preposiciones.

Teoría literaria

Iniciación a las principales formas literarias.

Literatura

Exposición esquemática de las principales épocas y de las figuras cimeras de la literatura universal y española hasta Cervantes inclusive.

Las lecturas que se indican a continuación deberán ser inexcusablemente comentadas en función de la doctrina estética y literaria señalada en dicha exposición.

LECTURAS

[...]

CUARTO CURSO

Lengua y Literatura

Sintaxis

Relaciones entre oración y entonación.

Elementos mínimos que componen una oración.- Oraciones sin verbo. La interjección y su naturaleza. El vocativo.

La onomatopeya y su valor significativo.

Artículo determinado e indeterminado.- El artículo con nombres propios.

Los grupos nominales. Concordancia.

Concordancia entre el sujeto y el predicado verbal y nominal.

Revisión de las distintas clases de oraciones subordinadas.

El subjuntivo, modo de la subordinación.- El subjuntivo fuera de la subordinación.

Orden de las palabras.- Inversión del sujeto. Hipérbaton.

Diversos procedimientos lingüísticos para señalar el énfasis o relieve. El estilo directo y el indirecto. Transposición de los tiempos y de las personas.

Teoría literaria

El vocabulario.- Palabras sinónimas. Homónimas. Evolución semántica y pluralidad de significados.

Elementos racionales y elementos afectivos en el léxico.

Fuentes principales del vocabulario español.

Causas de los cambios semánticos.

Arcaísmos y neologismos.- Cultismos y vulgarismos. Influjos recíprocos entre las lenguas.

El verso y la prosa.

Elementos del verso español.- Acento y pausas. Tipos principales de verso.

La estrofa.- Sus elementos. La rima. Formas estróficas españolas.

El estilo literario.- Imágenes y tropos.
La expresión literaria.- Formas narrativas: épica, novela y cuento.
La poesía lírica.
La Literatura dramática.- El teatro y el cine.
El ensayo.- La oratoria. La prosa doctrinal.
La historia.- El periodismo. La Literatura radiofónica.

Literatura

Exposición esquemática de las principales épocas y de las figuras cimeras de la Literatura universal y española, desde Cervantes hasta nuestros días.

LECTURAS

[...]

QUINTO CURSO

Historia de la lengua

Las lenguas indoeuropeas y el latín.- Lenguas prerromanas de la Península Ibérica. El vasco.
El latín vulgar y los orígenes de las lenguas romances. Principales lenguas románicas.
Historia externa del castellano hasta el siglo XVI. Breves nociones sobre los cambios característicos del castellano. Pervivencia actual del castellano sefardí.
El español durante el siglo XVI. Estilos literarios de esta época.

Historia de la Literatura

Ampliación de la Historia de la Literatura Universal, y especialmente de la española, con referencia a las Literaturas regionales e hispanoamericanas, desde los orígenes hasta Cervantes inclusive.

LECTURAS

[...]

SEXTO CURSO

Historia de la Lengua

El español durante el siglo XVII. Estilos literarios de esta época.
El español durante el siglo XVIII. Generalidades sobre los principales estilos literarios.
El español, lengua nacional.
La riqueza idiomática de España. Lenguas regionales españolas en la actualidad: nociones elementales de sus características lingüísticas y de sus peculiaridades fonéticas.
El español en América y Filipinas.
El idioma español como vínculo espiritual y cultural de los pueblos hispánicos.

Historia de la Literatura

Ampliación de la historia de la Literatura universal, y especialmente de la española, con referencia a las literaturas regionales e hispanoamericanas, desde Cervantes a nuestros días.

LECTURAS

[...]

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS GENERALES

El carácter eminentemente práctico que deben tener los estudios de la propia Lengua y los de Literatura, en la Enseñanza Media, exige que la teoría gramatical y literaria se desarrolle sobre ejemplos concretos, esto es, sobre textos literarios debidamente seleccionados.

De ahí el sentido pragmático del presente Cuestionario, que reduciendo al *mínimum* el acervo de nociones abstractas y de datos memorísticos, amplía proporcionalmente sus exigencias en cuanto a lecturas comentadas y ejercicios escritos de toda índole, siempre a la vista de textos cuidadosamente sacados de las obras maestras de la Literatura.

A este depósito obedece la insistencia en señalar ejemplos al final del Cuestionario de cada curso. Nótese, sin embargo, que estas relaciones de textos literarios no deben coartar las iniciativas pedagógicas del Profesorado. Si bien en algunas ocasiones pueden ser útiles a título de orientación, para facilitar el desarrollo eficaz de la labor docente, en general conviene dejar cierto margen de libertad al Profesor para la organización de su trabajo didáctico.

De conformidad con este criterio, se establecen tres órdenes de ejemplificación: 1º Los diez textos señalados con (*) se consideran obligatorios. 2º. De entre los que no llevan asterisco, el Profesor podrá elegir otros diez. Y 3º. Otros diez podrán ser escogidos libremente por el Profesor, entre los no seleccionados anteriormente, de la respectiva relación, o cualesquiera otros ajenos a ella, siempre que por su calidad sean dignos de atención en las aulas, y adecuados a la edad y capacidad de los escolares en los distintos cursos.

Todo texto elegido deberá ser revisado por el Profesor para evitar cualquier palabra o frase contraria a la doctrina y moral cristianas.

Tarea común para los alumnos de Gramática española y de Lengua y Literatura será el manejo del Diccionario.

PRIMER CURSO

Ejemplo de organización de una clase de primer año:

- 1º. Un breve dictado (máximo, seis líneas), con corrección por el Profesor, y comentario del dictado anterior.
- 2º. Explicación del programa teórico, a ser posible en diálogo con los alumnos.
- 3º. Lectura comentada.

Orientaciones metodológicas para la lectura.

El Profesor leerá primeramente el pasaje que haya de ser comentado, y a continuación volverá a leerlo el alumno, cuidando el Profesor de corregir todos los defectos graves de pronunciación y entonación que observe.

Otro alumno explicará el significado total del pasaje leído, y el Profesor corregirá las deficiencias de ordenación y expresión de ideas y palabras.

El Profesor comentará el texto, atendiendo en primer lugar al léxico, y después comprobará en el texto la doctrina gramatical explicada hasta aquel día, todo ello sin perjuicio de la activa participación del alumno en estas tareas.

SEGUNDO CURSO

1ª. Los textos señalados como lectura deberán servir de base a los ejercicios siguientes:

- a) Lectura por un alumno, en voz alta.
- b) Resumen oral o escrito de su contenido.
- c) Explicación del léxico.
- d) Análisis morfológico y sintáctico elemental.
- e) Recitado de algunas composiciones poéticas.
- f) Noticia sucinta del autor y la obra.

2ª. Ejercicios frecuentes de dictado y ortografía.

3ª. Ejercicios de redacción, sobre temas preferentemente narrativos, de acuerdo con el guión propuesto por el Profesor.

TERCERO Y CUARTO CURSOS

1ª. Continuarán los ejercicios de lectura, léxico, análisis, recitación, redacción y dictado, como en cursos anteriores.

2ª. El estudio de la Historia de la Literatura mediante los textos debe acomodarse a las normas siguientes:

- a) Noticia del autor y su época.
- b) Argumento y sucinta interpretación histórico-crítica de la obra o fragmento de la misma que se trate.

QUINTO Y SEXTO CURSOS

1ª. En estos dos cursos del Bachillerato superior, el alumno deberá familiarizarse no sólo con los nombres, sino también con los estilos de los más relevantes autores de la Literatura, preferentemente de la Literatura española.

2ª. Sin perjuicio de no abandonar los ejercicios de dictado, para asegurar progresivamente la corrección ortográfica, y de redacción sobre temas diversos elegidos por el Profesor, el comentario de textos se hará con más amplitud y profundidad que en el Bachillerato elemental, abarcando sus diversos aspectos: literal, estilístico, histórico, crítico, etc.

3ª. Las biografías de los autores serán tomadas en consideración cuando tengan trascendencia en la Historia de la Lengua y Literatura. En los demás casos bastará encuadrar al autor y la obra en su momento histórico.

4ª. Se considera muy conveniente, para la educación del buen gusto literario de los alumnos, que éstos, independientemente de las tareas de clase, lean algunas obras clásicas completas, haciendo seguidamente un breve resumen y una sencilla apreciación personal de las mismas.

5ª. Asimismo se estima labor muy útil, para la formación de los alumnos, el ejercicio de la recitación poética y la representación dramática de obras maestras elegidas por el Profesor y ensayadas bajo su dirección inmediata.

IV) Plan de estudios de 1957

PRIMER CURSO³³⁹

LENGUA ESPAÑOLA (Seis unidades didácticas semanales)

El lenguaje y las Lenguas.- La Lengua española.- Gramática.
Nociones fonéticas: el alfabeto.- Producción del sonido articulado.- Vocales y consonantes.-
La sílaba y la palabra.- El acento-
Ortología.- Defectos de pronunciación.
Ortografía.- Normas ortográficas importantes.
Morfología.- Partes de la oración.- Estudio de cada una de ellas.
Sintaxis.- La oración gramatical.- Elementos de la oración gramatical.- Clases de oraciones.-
Estudio de las oraciones simples.

SEGUNDO CURSO

LENGUA ESPAÑOLA (Seis unidades didácticas semanales)

La oración gramatical.- Elementos de la oración gramatical.- Clases de oraciones.- La oración simple y sus diversas clases.
El sustantivo y su función en la oración.- Aposición.- Sustantivación.
Sintaxis del adjetivo, el artículo y el pronombre.- Funciones del pronombre *se*.- Pronombres regidos por el verbo.- Los pronombres átonos.
El verbo: sus clases.- Sus accidentes: estudio especial de sus modos y tiempos.- Verbos modales: frases verbales.- Complementos nominales y pronominales del verbo.- Complementos predicativos.- Verbos irregulares y defectivos.
El adverbio.- Clases de adverbios. Otras partes de la oración que actúan como adverbio.
La preposición.- Agrupación de preposiciones.
La conjunción.- Conjunciones coordinantes y subordinantes.
La interjección.- Valor de la interjección.
La oración compuesta.- Oraciones coordinadas.- Oraciones subordinadas.
Sintaxis de las formas no personales del verbo.
Producción del sonido articulado.- Clasificación de los sonidos españoles por su punto y su modo de articulación.- Clasificación de los sonidos españoles por su sonoridad.
El grupo fónico.- La entonación: su función expresiva.- Entonación de las oraciones gramaticales.
Ortografía.- Signos de puntuación y entonación.- El acento y su valor en la diferenciación de las palabras.

TERCER CURSO

³³⁹ "Orden de 5 de junio de 1957 que aprueba los cuestionarios para el Bachillerato" en el *BOE* de 2 de julio de 1957, nº 170, pp.529-536.

CUARTO CURSO

LENGUA ESPAÑOLA (Tres unidades didácticas semanales)

El verso y la prosa.- Prosa poética.- La versificación española. -La rima.
La estrofa.- Principales estrofas españolas.
El estilo literario.- Recursos estilísticos.- Imágenes y tropos: metáfora, alegoría y símbolo.
Los géneros literarios.- La épica, la novela y el cuento.- Principales muestras de estos géneros a través de los tiempos.
Poesía dramática.- La tragedia y la comedia: sus muestras más señaladas. El drama.- El drama español del Siglo de Oro.- Teatro musical.- El cine.
La oratoria.- La oratoria clásica.- Prosa doctrinal: el diálogo y el ensayo.- El periódico.
La Historia: la Historia clásica.
Valores estéticos.- El Arte y las Bellas Artes.- La obra literaria.- Valor estético de la palabra.

QUINTO CURSO

SEXTO CURSO

LITERATURA (Seis unidades didácticas semanales)

[...]

V) Plan de estudios de 1975³⁴⁰

ÁREA DEL LENGUAJE

El área del lenguaje tiende a ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal del alumno, tanto en la lengua nacional como en otras lenguas modernas, con el fin de llevarle a adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba. En íntima conexión con esta tarea, se llevará al alumno al conocimiento e interpretación de las obras literarias, poniendo de relieve los aspectos de la cultura de un pueblo que se manifiesten en el idioma.

Con las lenguas clásicas se pretende conseguir un conocimiento adecuado que permita comprender la cultura clásica en sus principales manifestaciones, tratando de que el hombre contemporáneo asiente su cultura sobre las bases de la civilización originaria y no reduzca su perspectiva a la consideración de un presente aislado.

1.1. Lengua y Literatura Española

Curso primero.

- La comunicación. El lenguaje humano. Las funciones del lenguaje.
- El estudio de la lengua como sistema. Lengua y habla. El signo lingüístico.
- La lingüística, ciencia del lenguaje. Otras formas de estudio del lenguaje.
- El lenguaje y las lenguas. Lengua nacional y lengua regional. Los dialectos. Las hablas locales.
- La lengua y la diversidad social: su tipología.
- La realidad lingüística de España.
- La lengua española en el mundo.
- Las grandes etapas en la formación del español.
- La norma lingüística. Los criterios de corrección lingüística.
- La pronunciación y la expresión escrita. Fonética y ortografía.
- Fonética y fonología española. El sistema fonológico del español.
- Los elementos suprasegmentales. Acento y entonación. Aspectos expresivos.
- Los fundamentos fonéticos y fonológicos de la métrica española. Principales estructuras métricas.
- La palabra como unidad lingüística. Significante y significado. Clases de palabras.
- El léxico. Elementos constitutivos del español.
- La formación de palabras. Procedimiento.
- Niveles léxicos. Tecnicismos, cultismos, vulgarismos, eufemismos y tabúes verbales.
- La significación de las palabras. La polisemia. La sinonimia. La antonimia. La homonimia.
- Los valores semánticos: Contexto y situación. Denotación y connotación.
- El cambio semántico: Sus causas.
- El estudio de la gramática: Morfología y sintaxis.
- La oración. Su estructura. Su significado.
- El sintagma nominal: Núcleo y complementos.
- El sintagma verbal: Núcleo y complementos.
- La conjugación española. El significado de las formas verbales.
- Los elementos de relación. La oración compuesta. Coordinación y subordinación. Estructura y significado.
- Oraciones coordinadas: Sus clases.
- Oraciones subordinadas: Sus clases.
- Niveles de uso del lenguaje. Lengua oral y lengua escrita: Sus variedades.
- Los lenguajes específicos. Lenguaje técnico y científico. La lengua y los medios de comunicación social.
- La lengua literaria.

³⁴⁰ Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria.

La finalidad primordial de la enseñanza de la lengua y literatura en el primer curso es aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica y alcanzar un grado de sistematización de su estudio que permita fijar los niveles de expresión y comprensión adecuados al Bachillerato.

El equilibrio entre el estudio gramatical y el uso reflexivo y creador de la lengua debe lograr que el alumno descubra la relación existente entre la descripción del sistema y las diferentes realizaciones del mismo.

Será finalidad constante de estas enseñanzas la formación de la sensibilidad y de la capacidad de percepción de los valores estéticos, por medio del conocimiento y uso activo de los recursos expresivos de la lengua.

La metodología debe ser especialmente activa, de modo que no exista nunca una separación entre la consideración de la lengua como sistema, y la comprobación empírica de los fenómenos descritos, en la realidad de la comunicación lingüística.

Se provocarán situaciones de comunicación (receptivas y activas) que exijan una progresiva complejidad en el uso de los mecanismos expresivos para, a través de ellas, facilitar la actitud reflexiva ante el uso lingüístico.

El estudio del sistema de lengua realizado con un nivel científico adecuado precisará la incorporación de ciertas nociones de la lingüística actual y de la correspondiente terminología. Se subraya, sin embargo, la necesidad de que estas novedades sean las indispensables y, en todo caso, correspondan a teorías científicas consolidadas y aceptadas comúnmente.

Los ejercicios prácticos de expresión y comprensión oral y escrita serán constantes y adecuados a la altura de los contenidos científicos y culturales del primer curso de Bachillerato. En este sentido, se recomienda establecer un cierto contacto con temas y materias propias de otras asignaturas del mismo.

La explicación de textos deberá orientarse a la comprensión de los distintos tipos de mensaje, a comprobar el funcionamiento del lenguaje, a percibir los valores estéticos y a estimular la capacidad de creación individual. El criterio primordial que debe regir la selección de textos será el que éstos constituyan centros de interés para estimular el gusto por la lectura.

Curso segundo

- La creación literaria. El lenguaje literario. Formas de la lengua literaria. Concepto de obra literaria: Su estructura.

- La literatura y el lector. Literatura y sociedad. Folklore y literatura.

- Los géneros literarios. Problemas de clasificación.

- Historia de la literatura e historia del arte. Contextos histórico-sociales de la literatura española. Factores artísticos que condicionan la evolución del fenómeno creador. Interrelaciones de la literatura española y literatura universal en las distintas épocas. Estructuras permanentes y estructuras cambiantes a lo largo de la literatura española.

- Textos de la Edad Media: Origen y evolución del español en la Edad Media. Peculiaridades estilísticas de la lengua literaria.

Estudio y comentario de textos pertenecientes a cada uno de los autores u obras siguientes:

"El Cantar de Mío Cid"

Arcipreste de Hita

"El Conde Lucanor"

El Romancero y la lírica tradicional

"La Celestina"

- Textos del siglo XVI....

- [...]

Curso tercero

Formas de estudio de la obra literaria [...]

APÉNDICE III: BREVE REFERENCIA DE LOS AUTORES DE LAS FUENTES UTILIZADAS³⁴¹

M^a Fernanda Abréu

Profesora de la Universidad Complutense de Madrid. Elaboró, en colaboración con B. de Nalda y J. Viera, libros de texto para la editorial Santillana, bajo la dirección científica del catedrático de lengua y literatura españolas Nemesio Fernández Lérroux.

Juan Alcina Franch

Catedrático de lengua y literatura españolas en el instituto "Maragall" de Barcelona. Es autor, junto con J.M. Blecua Perdices, del libro *Gramática española* (1975), Barcelona: Teide, obra de referencia básica entre las descripciones gramaticales de la lengua española. Elaboró, junto con Joaquín Saura, manuales de lengua para la editorial Vicens-Vives.

José Manuel Blecua Teijeiro

Historiador de la literatura y filólogo. Es editor de textos clásicos y autor de numerosos estudios críticos sobre obras literarias. Fue catedrático de instituto en Zaragoza y Barcelona, y catedrático de la Universidad de Barcelona.

Luis Alberto Blecua Perdices

Filólogo y crítico literario. Fue catedrático de bachillerato de lengua y literatura españolas. Actualmente es catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Gabriel María Bruño

Nombre bajo el cual se editan los manuales de la editorial Bruño. Es una editorial fundada en 1897 por los Hermanos de las escuelas cristianas, congregación religiosa dedicada a la enseñanza. Los libros de texto de la editorial Bruño son obras colectivas.

Evaristo Correa Calderón

Catedrático de lengua y literatura castellanas del instituto "Lucía de Medrano" de Salamanca. Colaboró con Lázaro Carreter en la elaboración de libros de texto para la editorial Anaya.

Guillermo Díaz-Plaja

Catedrático de lengua y literatura castellanas del instituto "Jaume Balmes" de Barcelona y profesor de la Escuela de Comercio de la Universidad de Barcelona. Ejerció una importante labor como crítico literario. Fue miembro correspondiente de la Real Academia Española y del Institut del Teatre.

Ángel Lacalle

Catedrático de bachillerato de lengua y literatura españolas en institutos de Valencia. Colaboró con R. Seco en la elaboración de gramáticas escolares.

Fernando Lázaro Carreter

Catedrático de gramática general y crítica literaria (lingüística y poética) en la Universidad de Salamanca, en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la Complutense. Filólogo y crítico literario, es miembro de la Real Academia Española desde 1972, de la que en la actualidad es director.

Manuel de Montoliu

Profesor de literatura castellana de la Universidad de Barcelona. Crítico e historiador de la literatura, trabajó en las Oficinas Lexicográficas del Institut d'Estudis Catalans. En 1920 fue lector de castellano y catalán en Hamburgo, y en 1925 dirigió el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires.

³⁴¹ La reseña que hacemos de los autores es necesariamente breve; solo queremos dejar constancia de la relación de cada uno de ellos con la enseñanza secundaria y la gramática española.

Bernardo de Nalda

Licenciado en Filología Clásica. Elaboró, en colaboración con M^a F. Abréu y J. Viera, libros de texto para la editorial Santillana, bajo la dirección científica del catedrático de instituto N. Fernández Lérroux.

Carmen Pleyán

Catedrática de bachillerato de lengua y literatura españolas en institutos de Gerona y de Barcelona. Es autora de artículos y obras de reflexión sobre la enseñanza de la lengua y de la gramática.

Real Academia Española

Institución creada en 1713, dedicada al estudio y difusión de la lengua castellana. La comisión de gramática de la Real Academia establece las normas gramaticales de uso de la lengua.

Joaquín Saura

Catedrático de lengua y literatura de institutos de Enseñanza Media catalanas como el "Juan Boscán" de Barcelona. Colaboró con Juan Alcina en la elaboración de libros de texto para la editorial Vicens-Vives, redactando los capítulos de Literatura.

Rafael Seco

Profesor de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid. Es autor de una gramática descriptiva, *Manual de gramática española*, que constituye una referencia clásica entre las descripciones gramaticales de la lengua española.

Vicente Tusón

Catedrático de bachillerato. Fue también profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, y del Instituto de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense. Colaboró con Lázaro Carreter en la elaboración de libros de texto para la editorial Anaya.

Julián Viera

Profesor del instituto "Alfonso X el Sabio" de Murcia. Elaboró, en colaboración con M^a F. Abréu y B. de Nalda, libros de texto para la editorial Santillana, bajo la dirección científica del catedrático de instituto N. Fernández Lérroux.

APÉNDICE IV: DOCUMENTOS

Documento 1: Índice del manual de A. Lacalle y R. Seco (1935), *Gramática española*, Barcelona: Bosch, pp. 229-232

	Págs.
ÍNDICE	
PRELIMINARES	5
FONÉTICA	
NOCIONES DE FONÉTICA	7
VOCALES	10
CONSONANTES	23
MORFOLOGÍA	
NOMBRE O SUSTANTIVO	35
EL ADJETIVO	46
EL PRONOMBRE	58
EL ARTÍCULO	66
EL VERBO	70
LOS VERBOS IRREGULARES	96
EL ADVERBIO	119
LA PREPOSICIÓN	121
LA CONJUNCIÓN	126
LA INTERJECCIÓN	127
ELEMENTOS DE FORMACIÓN DE LA LENGUA	132
SINTAXIS	
LA ORACIÓN	141
LOS COMPLEMENTOS	147
COMPLEMENTOS DEL SUJETO	157
COMPLEMENTOS DEL PREDICADO	162
OTROS COMPLEMENTOS	164
LAS ORACIONES SIMPLES	168
LAS ORACIONES DESDE EL PUNTO DE VISTA LÓGICO	179
LAS PERÍFRASIS VERBALES	181
ORACIONES COMPUESTAS	189
ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS	196
ORACIONES SUBORDINADAS ADJETIVAS	199
ORACIONES SUBORDINADAS ADVERBIALES	203
SINTAXIS DE LAS FORMAS AUXILIARES DEL VERBO	208
ORTOGRAFÍA	
USO DE LAS LETRAS MAYÚSCULAS	213

Documento 2: Índice del manual de J. Alcina y J. Saura (1975), *Lengua española. Palabra. Primer Curso de Bachillerato Unificado Polivalente*, Barcelona: Vivens-Vives

ÍNDICE

1.	La comunicación. La comunicación humana	7
2.	El lenguaje humano	12
3.	El estudio de la lengua como sistema	17
4.	La lingüística. Ciencia del lenguaje	22
5.	Las lenguas	32
6.	La lengua y su diversidad social: su tipología	32
7.	La realidad lingüística de España	37
8.	La lengua española en el mundo	43
9.	Las grandes etapas de la formación del español	47
10.	La norma. Los criterios de corrección lingüística	52
11.	La pronunciación y la expresión escrita	56
12.	Fonética y Ortografía	62
13.	Fonética y Fonología española. El sistema fonológico español	67
14.	Los elementos suprasegmentales	74
15.	La entonación	80
16.	Versificación	88
17.	La palabra como unidad lingüística	103
18.	El léxico	108
19.	La formación de palabras	113
20.	Niveles léxicos	120
21.	La significación de las palabras	125
22.	Los valores semánticos	131
23.	El cambio semántico	136
24.	La Gramática y las palabras	141
25.	Sujeto	149
26.	Oraciones simples sin reflexivo	153
27.	Oraciones simples con reflexivo	159
28.	El sintagma nominal	164
29.	El sintagma verbal	170
30.	Los predicativos y circunstanciales	175
31.	La conjugación regular	181
32.	La conjugación irregular	187
33.	Los tiempos del Indicativo	192
34.	Otras formas verbales	198
35.	Elementos de relación	203
36.	La oración compuesta	207
37.	La coordinación	211
38.	Subordinación con "que" conjuntivo	215
39.	Subordinación con relativos	222
40.	Subordinación valorativa	229
41.	Interrogativas y condicionales	235
42.	Las perífrasis verbales	240
43.	Niveles de uso del lenguaje	245
44.	El lenguaje científico y los medios de comunicación social	251
45.	La lengua literaria	261

Documento 3: Propuesta de análisis de M. de Montoliu (1925), pp. 78-91

49. **Análisis.** — Para estudiar la estructura de una oración, el mejor procedimiento es dividirla en sus partes. Esto se llama hacer su *análisis*.

El procedimiento de dividir una oración en sus partes para estudiar su estructura, se llama ANÁLISIS.

Para hacer un análisis completo hay que distinguir las siguientes cosas:

1. La clase de la oración.
2. El sujeto completo.
3. El predicado.
4. El sujeto simple.
5. El verbo.
6. El complemento, si lo hay, y de qué clase es.
7. Los modificadores del sujeto, del verbo y del complemento.
8. Los modificadores subalternos.

50. **Diagramas.** — Todos estos detalles pueden distinguirse por medio de un ejercicio oral. Pero es muy conveniente hacer el análisis escrito, y en este caso, para mayor precisión y claridad, nos valemos de ciertas representaciones gráficas que ofrecen visiblemente dividida la oración en sus partes. Este medio de representar gráficamente las partes de una oración, se llama DIAGRAMA. Véanse los ejemplos de análisis escrito en el párrafo anterior. Pongamos otros ejemplos:

Un pequeño gusano roe el corazón a un cedro.

<u>SUJETO</u>	<u>VERBO</u>	<u>OBJETO DIRECTO</u>	<u>OBJETO INDIRECTO</u>
gusano un pequeño	roe	corazón el	(a) cedro un

En este diagrama resaltan con toda claridad las partes principales de la oración y todo lo que viene a modificarlas.

Otro ejemplo:

El deber y la caridad convierten en oro la más vil escoria.

<u>SUJETO COMPUESTO</u>	<u>VERBO</u>	<u>OBJETO DIRECTO</u>	<u>ATRIBUTO OBJETIVO</u>
deber el (y) caridad la	convierten	escoria la vil más	(en) oro

EJERCICIO 57

Analizar las oraciones siguientes:

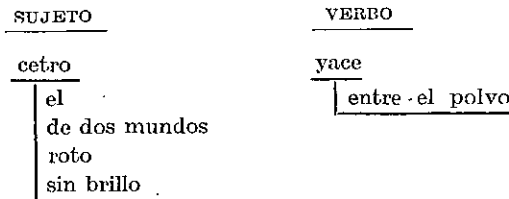
1. Roto y sin brillo el cetro de dos mundos, yace entre el polvo.

NICASIO GALLEG0

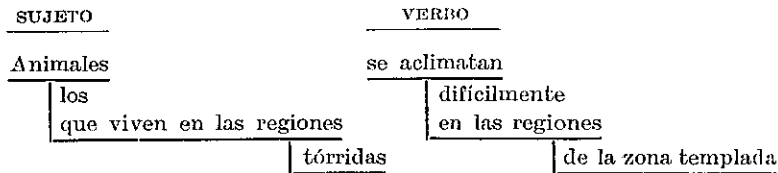
Modelo para el análisis oral

1. Es una oración afirmativa. 2. El sujeto es *el cetro de dos mundos, roto y sin brillo*. 3. El predicado es *yace entre el polvo*. 4. El sujeto simple es *cetro*, modificado primero por *el*, segundo por *de dos mundos*, tercero por *roto*, cuarto por *sin brillo*. El verbo en el predicado es *yace*, modificado por la frase *entre el polvo* (1).

Modelo para el análisis escrito



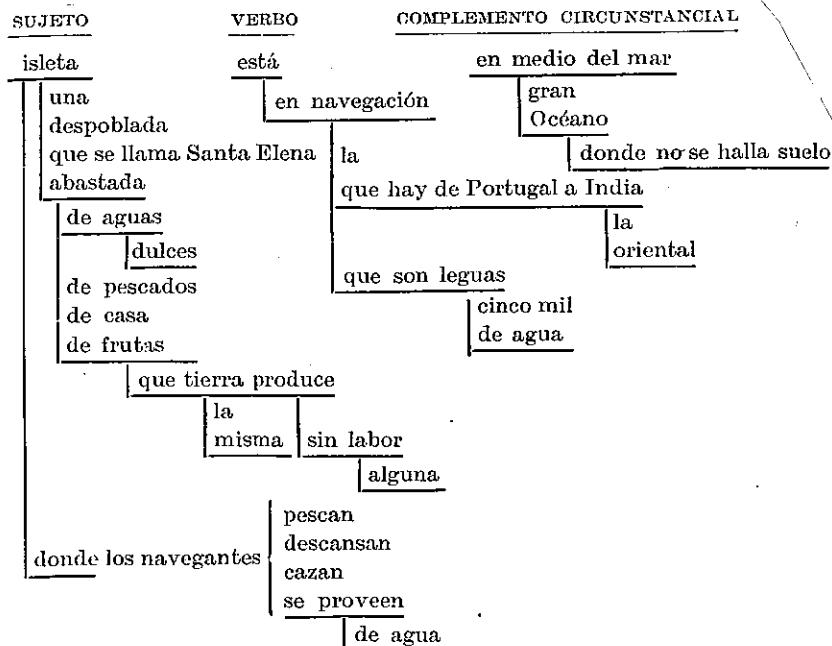
2. Los animales que viven en las regiones tórridas se acimatan difícilmente en las regiones de la zona templada.



3. En la navegación que hay de Portugal a la India oriental, que son cinco mil leguas de agua, está en medio del gran mar Océano, donde no se halla suelo, una isleta despoblada que se llama Santa Elena, abastada de dulces aguas, de pescados, de caza y de frutas, que la misma tierra sin labor alguna produce, donde los navegantes descansan, pescan, cazan y se proveen de agua.

LUIS DE GRANADA

(1) Damos los modelos de análisis escrito de este ejemplo y los tres siguientes, para dar una muestra de análisis de oraciones complicadas.



4. Los poderosos pueblos me obedecen y el cuello por su daño al yugo inclinan (1).

HERRERA

4.º Para determinar estas funciones, nos iremos haciendo las siguientes preguntas:

a) ¿Qué se afirma, se niega, se duda, se desea, se pregunta en esta oración? Obtendremos así el *predicado*.

b) ¿Quién realiza la acción negada, dudada, deseada o preguntada? Conoceremos de este modo el *sujeto*. En cuanto conozcamos el sujeto, será fácil conocer sus complementos.

c) ¿Cuál es el objeto afirmado, negado, dudado, deseado, preguntado? De este modo sabremos el *complemento directo*. Buscaremos después sus respectivos complementos.

d) ¿A quién o para quién se realiza la acción? La respuesta será el *complemento indirecto*. (Irás siempre precedido de *a* o *para*.) Fijémonos en si éste lleva, a su vez, otros complementos.

e) ¿Dónde, de dónde, por dónde, adónde, en dónde ocurre la acción? ¿Cómo, cuándo, por qué, para qué, con qué, con quién se realiza la acción?

De este modo descubriremos los complementos circunstanciales.

f) ¿Qué palabras *sin significación*—preposiciones o conjunciones—unen unas palabras con otras o unas oraciones con otras?

Sabremos así qué nexos hay en la oración.

5.º Si la oración es pasiva, ya sabemos que no habrá complemento directo. Y habremos de buscar el sujeto paciente y el complemento agente (si lo hay).

La pregunta *quién* nos descubrirá el sujeto, y la pregunta *por quién*, el complemento agente.

E J E M P L O

Texto.—*Preguntaron enseguida al niño su nombre.—«Enrique».—«¿Dónde vives?»—«En la Plaza Mayor».—El guardia de turno sonrió compasivamente, y el pobre Enrique fue acompañado a su casa.*

Dividamos este discurso en oraciones:

1. *Preguntaron enseguida al niño su nombre.*
2. *Enrique.*
3. *¿Dónde vives?*
4. *En la Plaza Mayor.*
5. *El guardia de turno sonrió compasivamente*
6. *y el pobre Enrique fue acompañado a su casa.*

Oración 1.—*Preguntaron al niño su nombre*

- a) Se afirma: *preguntaron* (= Predicado).
- b) ¿Quién preguntó? No hay respuesta. La oración carece, pues, de sujeto; es impersonal. (Ved Lección XXIV, § 8.)
- c) ¿Cuál es el objeto por el que preguntaron? *Su nombre* (= Complemento directo).
- d) ¿A quién preguntaron? *Al niño* (= Complemento indirecto).
- e) ¿Cuándo preguntaron? *Enseguida* (= Complemento circunstancial de tiempo).
- f) Nexos: *a*

Oración 2.—*Enrique*

- a) Se afirma que el nombre del niño es Enrique. Pero no se expresa ningún verbo. El verbo *ser* (*mi nombre es Enrique*) está omitido. La única palabra de que consta la oración es, pues, el atributo (Recuérdese la noción de atributo, Lección XXIV, § 4.)
- b) ¿Quién o qué... realiza la acción de ser Enrique? *Mi nombre* (= Sujeto omitido) Faltan las restantes funciones.

Oración 3.—*¿Dónde vives?*

- a) Se pregunta *¿vives?* (= Predicado).
- b) ¿Quién vive? Se supone *tú* (= Sujeto omitido).
- c) No hay respuesta. No hay, pues, complemento directo.
- d) No hay respuesta. No hay, pues, complemento indirecto.
- e) ¿Dónde vives? ¿Dónde? (= Complemento circunstancial de lugar)
- f) No hay nexos.

ANÁLISIS SINTACTICO

Para analizar gráficamente la oración *Pepe corre*, se coloca el verbo dentro de la caja (fig. 1) y de esa caja partirá la flecha que indicará el sujeto (fig. 1). Puede ocurrir que haya una omisión de sujeto y entonces debemos indicarlo poniéndolo entre []. (fig.2). También puede suceder que el sujeto lleve algún complemento, caso que deberemos reflejar en el esquema (fig. 3).

Hemos hablado del *sujeto múltiple*, cuando es más de uno el sujeto. El esquema indicará esta particularidad (fig. 4).

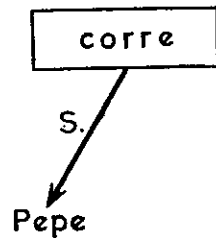


FIG. 1

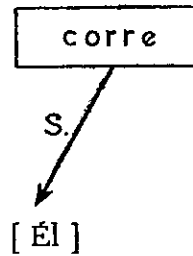


FIG. 2

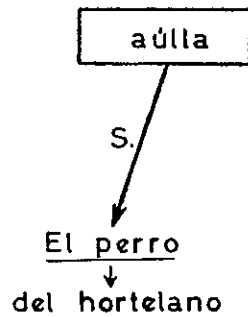


FIG. 3

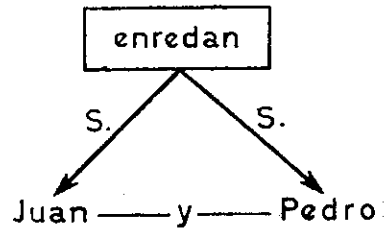


FIG. 4

Documento 6: Propuesta de análisis sintáctico de C. Pleyán y J. García López (1969), pp. 100-101

NOTAS PARA EL ANALISIS

¿Cómo reconocer el verbo de la oración principal y el de la proposición subordinada?

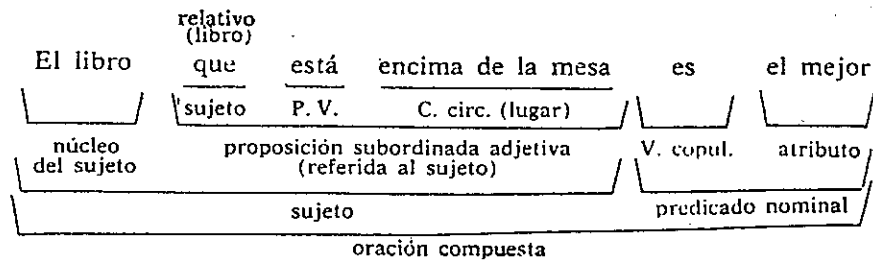
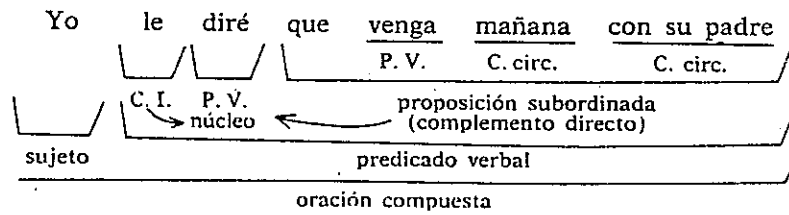
Se considera que cada verbo en forma personal constituye una oración. Ahora bien, para distinguir cuál es el verbo principal (por el que debe comenzarse siempre el análisis) y cuál el verbo subordinado, téngase en cuenta que en general:

No puede ser principal un verbo

- a) que vaya precedido de una conjunción o un pronombre relativo;
- b) que vaya en subjuntivo;
- c) que esté de un modo no personal (infinitivo, gerundio o participio).

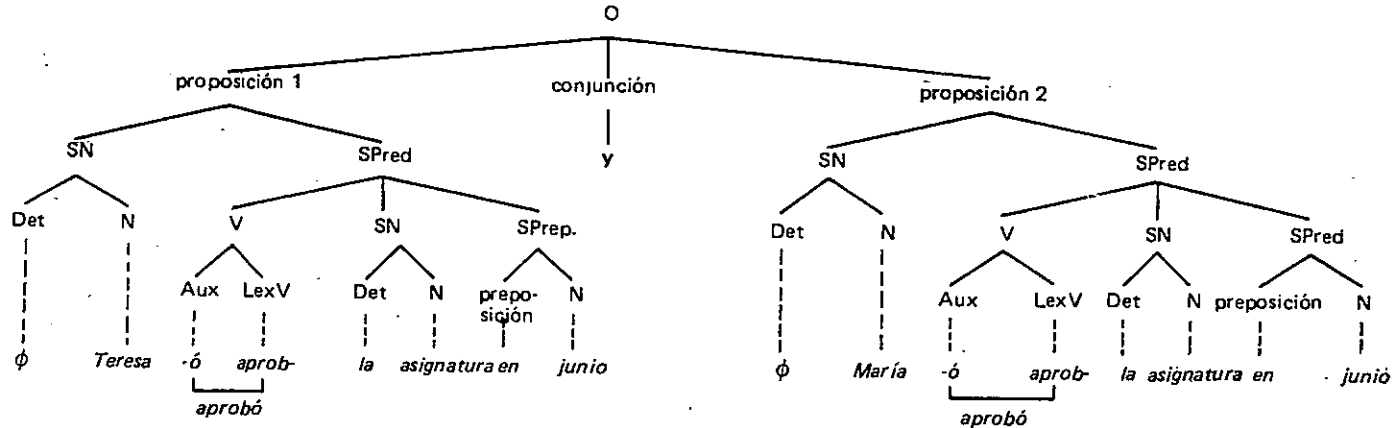
Consejos para la disposición gráfica del análisis sintáctico

Con el objeto de que el alumno se habitúe a ver la trabazón lógica de los elementos sintácticos, aconsejamos que en la práctica del análisis utilice el siguiente tipo de ordenación gráfica:



Documento 7: Diagramas arbóreos para la explicación gramatical de F. Lázaro y V. Tusón (1975)

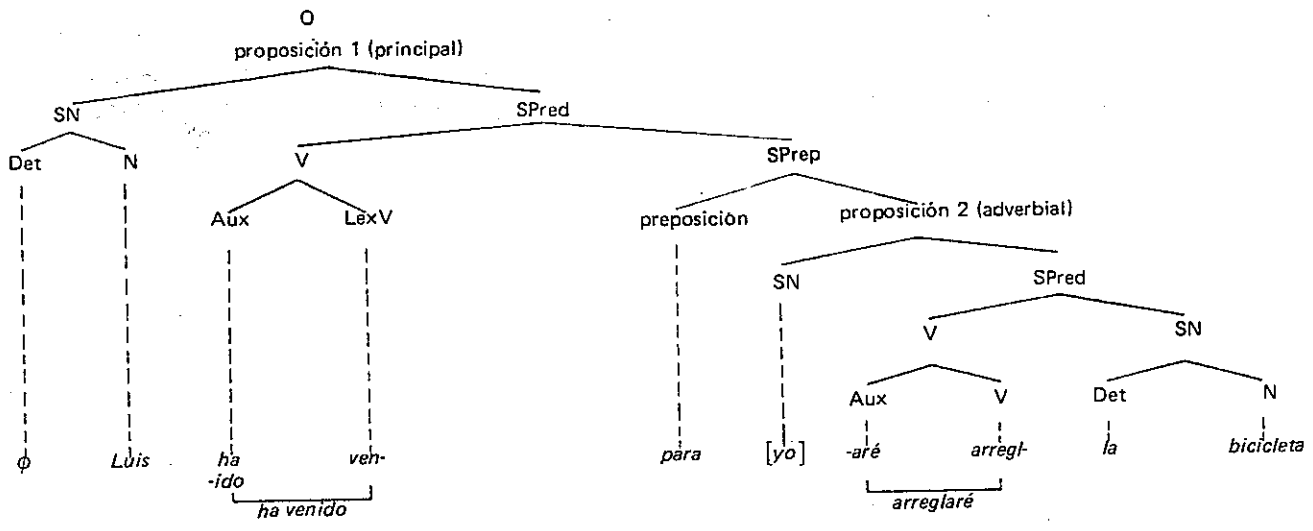
• La estructura profunda de *Teresa y María aprobaron la asignatura en junio* será, por tanto:



285

He aquí el esquema que correspondería a la oración

Luis ha venido para que le arregle la bicicleta



311

Documento 8: La noción teórica de *elementos periféricos*, en J. Alcina Franch y J.M. Blecua (1975), *Gramática española*, Barcelona: Ariel, 7ª ed., 1989, pp. 884-886.

"7.3.6. ELEMENTOS PERIFÉRICOS

Más allá del campo de la ordenación oracional que cubren los elementos autónomos se sitúa un heterogéneo grupo de elementos de variada estructura gramatical que sólo se pueden distinguir por su función semántica, dedicada a comentar, precisar o contrastar el significado de toda la oración o a marcar el orden y relación de una oración con las demás que le preceden y siguen en el discurso.

Están constituidos por frases o elementos de cierta autonomía que aportan muchas veces el mismo contenido de una oración y otras son simplemente una complementación o aclaración de lo que se dice en la oración:

(a) *Frasas de infinitivo*.- Se presentan con diversos valores temporales, condicionales o de otro tipo:

- (1) De tener lo que necesito, te avisaré.
- (2) A tener lo que necesito, te visitaría.
- (3) Al llover, se estropearon las cosechas.
- (4) Con tener lo que necesita, no está contento.

(b) *Predicativos absolutos*.- Gerundio, adjetivo o participio como impersonales o referidos a un sustantivo que no es elemento de la oración, forman una predicación secundaria desligada del resto del enunciado con el cual contrasta y toma valores significativos variados (causales, temporales, etcétera):

- (1) Siendo ya de día, regresaron del monte.
- (2) Abriendo yo la puerta, se produjo el apagón.
- (3) Concluido el negocio, se estrecharon las manos.

Afines a estas construcciones son las conseguidas con adjetivos o participios en trance de gramaticalización, de tal manera que algunos gramáticos las consideran preposiciones:

- (1) Salvo los domingos, descanso todos los días.
- (2) Excepto los domingos...
- (3) Incluso los domingos...
- (4) Supuesto su buen propósito, lo recibiré.
- (5) Dado su interés, habrá que ayudarle.

(c) *Comentarios oracionales*.- Refuerzan o comentan de alguna manera -con gran libertad posicional, pero siempre entre pausas- lo que dice la oración:

- (1) Ciertamente, no le he visto.
- (2) Sí, ha llegado ya.

El mismo carácter tienen las frases interjectivas que se sitúan al frente o bien entre pausas en el interior de la oración.

(d) *Vocativos*.- Se caracterizan por la entonación y son nombres con los que el hablante atrae la atención de su interlocutor. El vocativo puede coincidir con el sujeto de la oración o estar completamente desligado de él.

- (1) Muchacha, tráeme la comida.
- (2) Muchacha, nadie supo nada del asunto.

(e) *Amplificaciones*.- Son puntualizaciones introducidas por medios diversos, casi siempre adverbiales, para situar el sentido de la oración dentro de un campo concreto. Son expresiones como *además de, en cuanto a, sobre, etc.*

(f) *Ordenadores del discurso*.- Una variada y bastante extensa serie de unidades se emplea para relacionar la oración con la que le precede o sirve para situarla dentro del discurso en una jerarquía o relación lógica. Determinados elementos autónomos pueden llenar esta función. Se emplean elementos como *por tanto, por ello, por eso, con todo, en consecuencia, por consiguiente, pues, luego, así que, y eso que, sin embargo, no obstante, y otros.*"

