

## *La lengua y la literatura españolas en los estudios de Magisterio (diez años después)*

Miguel José PÉREZ PÉREZ  
Universidad Complutense de Madrid

Ningún niño deberá abandonar la escuela primaria sin saber expresar correctamente cualquier pensamiento en su lengua materna, tanto de palabra como por escrito.

(UNESCO)

### **Resumen**

Este principio de la UNESCO debe guiar la formación de los maestros. Para ello es necesario que los futuros profesores adquieran conciencia de la importancia que tiene el conocimiento científico y el uso correcto de su propia lengua, en sus dos versiones (hablada y escrita), así como de la que tiene el conocimiento y disfrute de su propia literatura: Lengua y literatura son el pilar (cara y cruz de la misma moneda) que sostiene la formación humana y humanística de todo educador. Pero los actuales Planes de Estudio no le prestan la atención necesaria.

*PALABRAS CLAVE: Formación del maestro. Lengua y literatura españolas. Didáctica. Planes de estudio.*

### **Abstract**

Unesco says that children shouldn't leave primary school without knowing how to express correctly, both orally and in writing, any thought in their mother tongue. In order to reach this aim, future teachers should be aware of the importance of the appropriate use of their own language both in the oral and written version. Teachers should also be aware of the importance of the knowledge and enjoyment of their national literature, as both language and literature are the pillar that supports the humane and humanistic training of educators. However, the prevailing syllabus does not pay attention to this type of knowledge.

*KEY WORDS: Teacher education. Spanish language and literature. Didactics. Curriculum.*

## Résumé

D'après l'UNESCO «aucun enfant ne devrait quitter l'enseignement primaire sans savoir exprimer correctement, oralement ou par écrit, n'importe quelle pensée dans sa langue maternelle». Ce principe doit guider toute formation des maîtres. Pour y répondre, il faut donc que les futurs professeurs prennent conscience de l'importance des connaissances scientifiques et de l'utilisation correcte de leur propre langue, à l'oral et à l'écrit, ainsi que de la connaissance et de la jouissance de la littérature: Langue et littérature sont le pilier (pile et face de la même monnaie) qui est à la base de toute formation humaine et de la formation humaniste de tout éducateur. Mais les Programmes actuels de formation initiale des maîtres n'y font pas attention.

*MOTS-CLÉS: Formation des maîtres. Langue et littérature espagnole. Didactique. Programmes de formation initiale.*

Va a hacer diez años que se aprobaron los nuevos Planes de los estudios de Magisterio (B.O.E., 11-X-91). Entonces publicamos un artículo cuyo título era *El nuevo maestro ante la lengua y la literatura españolas*; y hacíamos una serie de consideraciones sobre el tratamiento que en los mismos recibían la lengua y la literatura españolas. Intentamos, en este artículo, hacer un renovado análisis actualizando aquellas consideraciones, que en general conservan todo su valor; y es que, en la práctica, esas asignaturas —que son absolutamente imprescindibles, como todos sabemos, para el ejercicio profesional de un buen maestro— han salido peor paradas de lo que uno pudiera haber imaginado entonces.

Es cierto que aquellos Planes supusieron una profunda transformación de los citados estudios, tan importante como la del Plan Profesional de la República; pero se ha quedado en eso: en pura y simple transformación. Nunca antes habían tenido tanto peso las materias del bloque psico-socio-pedagógico, que además aparecen siempre agrupadas bajo la denominación de «Materias troncales comunes del título de Maestro en todas sus especialidades». Pero, además, la presencia de este bloque de asignaturas ha aumentado con la nueva normativa referente a la distribución de los créditos (pasando de 40 a 45); y ello ha ido en detrimento de las otras asignaturas. La mejora profesional que perseguían aquellos Planes se ha truncado, al quedar «semiarrinconadas» las asignaturas básicas en la formación de los maestros.

¡Y es que no se puede perder de vista que lo primero y fundamental que tiene que conseguir un maestro, un educador en general, es **saber pensar y saber expresar**

**correcta, adecuada y coherentemente su pensamiento!** Y apasionarse con su profesión y transmitir esa ilusión a los demás. Esto es lo único verdaderamente imprescindible en esta profesión. Todo lo demás depende de eso. Y no debemos olvidar que quien tiene un pensamiento ordenado también lo expresa con corrección y coherencia. Ya nos advertía Antonio Machado por boca de Juan de Mairena:

Para decir bien hay que pensar bien, y para pensar bien conviene elegir temas esenciales, que logren por sí mismos captar nuestra atención, estimular nuestros esfuerzos, conmovernos, apasionarnos y hasta sorprendernos (Machado, 1964: 381).

El tratamiento que se da a la lengua y la literatura españolas está tan descompensado en el Plan actual que en la especialidad de «Educación Especial» no aparece ni un solo crédito entre las llamadas «asignaturas troncales». Y aun en todas las demás especialidades —con la única excepción de la de «Educación Infantil»— podrán seguir obteniendo el título de «Maestros» alumnos de centros de las Comunidades bilingües —si no lo resuelven sus propias universidades— sin haber recibido ni una sola hora de clase en esas materias. Queremos añadir, finalmente, que sigue siendo opinión muy generalizada que el tratamiento que esta materia recibe en los citados Planes no es el adecuado.

Exponemos a continuación una serie de consideraciones que deben estar presentes en la mente de todo educador, y que recogemos en dos apartados: **1.** Fundamentos en que se debe basar una formación humanística, seria, del maestro, en lo que se refiere a la lengua y la literatura españolas. **2.** Cuál sigue siendo el camino, a nuestro parecer, para conseguir aquella formación dada la preparación que al maestro le exigen las leyes que desarrollan la enseñanza obligatoria (sobre todo ahora que se intenta, de nuevo, que la carrera de Magisterio sea de cuatro años).

## **1. Los fundamentos de la formación del maestro**

### *1.1. Principio general*

Ante todo hemos de decir que el principio de la Unesco, referido a la enseñanza del lenguaje en el niño, que nos sirve de lema del presente trabajo debe ser también el punto de referencia al que se supedite la adquisición de todos los conocimientos que tiene que adquirir un maestro.

Si es cierto que el hombre vive inmerso en un mundo cuyo contexto social y cultural le configuran como parte de una colectividad, es el lenguaje el instrumento fundamental del que se sirve para su completo y cabal desarrollo como persona indivi-

dual y como ser en sociedad. El lenguaje es el «lugar de intersección (interacción) entre lo social (lengua) y lo individual (habla), entre sus contextos y sus funciones» (Mayor, 1989: XXXI). Por eso consideramos acertada y, además, necesaria la propuesta del mismo Juan Mayor de que la enseñanza y aprendizaje de la lengua «debe ser uno de los ejes de todo el sistema educativo» y no sólo estar concentrado en los primeros años. Pero nosotros matizaríamos aún más diciendo que debe ser «el eje».

Es necesario que el estudiante de magisterio llegue a poseer un lenguaje con un alto nivel de corrección. Juan Mayor habla de cuatro niveles de dominio del lenguaje que se pueden tener (Mayor, 1989: XXXVI-XXXVII), desde el nivel mínimo hasta el nivel óptimo. El maestro —muy especialmente el maestro— ha de alcanzar este último: el de aquellos profesionales que poseen un lenguaje a un nivel de corrección muy superior al común de los hablantes, porque tienen que «manejarlo con precisión y amplitud para poder llevar a cabo su actividad profesional». Sabemos, por otra parte, que «el dominio pleno del lenguaje constituye un objetivo inalcanzable en tanto que cualquiera de las habilidades y niveles de uso pueden mejorarse, pues siempre se puede hablar y escribir mejor y siempre se puede comprender y leer mejor» (Mayor, 1989: XXXVI). Por eso el maestro debe esforzarse en conseguir un alto grado de conocimiento y uso correcto del mismo. Además, el desarrollo del individuo está en intrínseca relación con el desarrollo de su lenguaje y el dominio que de él posee. Como dice Pedro Salinas,

El hombre se posee en la medida que posee su lenguaje. No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua (Salinas, 1983: 421).

Ya Américo Castro escribía, a principios de los años 20, en la «Introducción» de su libro *La enseñanza del español en España*:

La enseñanza del idioma en la escuela primaria condiciona todos los demás trabajos intelectuales que hayan de realizarse en aquélla (...). Será insuficiente cualquier encarecimiento que haga sobre la trascendencia que tiene el enseñar bien o mal el idioma en la escuela. El cultivo de esta forma de expresión afecta a todas las actividades del espíritu, a lo emotivo y a lo intelectual (Castro, 1922: 7-8).

Y, si ése es el fin para el que se forma el futuro maestro, su formación ha de consistir, básicamente, en la adquisición de aquellos conocimientos y métodos que le habiliten para el desarrollo de su futura profesión. Y esos conocimientos —está claro— sólo los adquirirá con el dominio de la lengua y el recurso constante a los textos literarios, así como a sus procedimientos didácticos.

Estas breves consideraciones nos llevan ahora a la formulación de unos principios que nosotros consideramos fundamentales, y por ello, imprescindibles, para la formación de un maestro:

1. El maestro ha de poseer un conocimiento científico de la lengua y la literatura propias.
2. El maestro ha de conocer y dominar las técnicas y procedimientos de enseñanza más adecuados para —una vez asimilados debidamente aquellos conocimientos— poder transmitirlos a los demás.
3. El maestro ha de tener la suficiente sensibilidad como para poder captar la belleza del texto literario y saber distinguir las obras de arte de las que no lo son.
4. El maestro ha de ser él mismo, ante todo, un modelo de corrección lingüística, y no sólo en la expresión escrita.

Estos cuatro principios no han sido atendidos por igual y a algunos apenas se les ha dedicado la atención debida. Hablando en términos generales, pensamos que, en la práctica, se ha insistido demasiado en unos conocimientos más o menos científicos y muy poco en la metodología que debe guiar su exposición y, todavía menos, en educar su sensibilidad y en capacitarle para la comprensión de la belleza y los demás valores de la obra literaria.

A conseguir que esos principios se hagan realidad en los maestros van encaminadas las orientaciones que exponemos en los párrafos que siguen.

## 1.2. *La lengua*

### 1.2.1. El hecho lingüístico

Es evidente que para poder enseñar hay que saber qué se va a enseñar. La lingüística es hoy una ciencia que ha tenido un desarrollo extraordinario. Numerosos investigadores se vienen esforzando por descubrir las leyes (estructura y funciones) que rigen el don más preciado que el hombre posee: el lenguaje.

«Somos hombres por la palabra», dice D. Alonso (1958: 8). Ese hecho es tal vez el acicate que ha movido al hombre, desde la más remota Antigüedad, a preocuparse por la realidad de su lenguaje (desde Panini hasta nuestros días). Pero es bien sabido que sólo a partir del *Cours de linguistique générale* (1916) el lenguaje ha sido estudiado como objeto científico «per se», al margen de otras ciencias —filosofía, psicología, antropología, etnología, sociología...— con las que indudablemente tiene relación. Desde que F. de Saussure sentara las bases de la Cien-

cia Lingüística, han aparecido nuevas y sugerentes teorías, aunque no todas reciben el apoyo entusiasta de los profesionales.

Indudablemente, el maestro debe conocer las teorías lingüísticas que se han ido desarrollando sobre todo a partir de la obra de Saussure —estructuralismo, generativismo, teoría de los constituyentes inmediatos, lingüística textual...—. Su estudio le proporcionará las bases necesarias para el conocimiento científico de su propia lengua, lo que constituye, para él, una necesidad insoslayable, ya que es en definitiva la que el maestro tiene obligación de conocer.

Lo importante es que los alumnos adquieran el dominio de la lengua y los conocimientos científicos básicos de las estructuras gramaticales. Y que se sientan ilusionados con su propia lengua, enamorados de ella. En cuanto a los métodos, estamos de acuerdo con Ignacio Bosque:

En general, es válida cualquier estrategia que ustedes puedan inventar para que sus alumnos adquieran soltura y agilidad. Estos dos atributos no son contenidos que «se estudien», sino capacidades que se adquieren. Si consiguen que sus alumnos las posean habrán contribuido decisivamente a su formación (Bosque, 1991: 62).

Al mismo tiempo, el maestro ha de tener muy claro lo que debe enseñar en cada nivel en la escuela, sabiendo por otra parte que ni los propios lingüistas —incluso los seguidores de una misma teoría— han podido elaborar una única Ciencia del Lenguaje. Lo cual tampoco es de extrañar si pensamos que el objeto de estudio de esa ciencia, el lenguaje, es un ser tan vivo, históricamente cambiante y lábil, que a veces nos resulta difícil aprehenderlo y encajarlo en una «estructura rígida».

Naturalmente que esas teorías, como tales, no pueden ser llevadas a la escuela primaria. Éste es uno de los errores en que incurrieron los maestros de las últimas generaciones, que se dedicaron a enseñar unas teorías científicas y una gramática que sólo son asequibles a los adultos; y con ello descuidaron, en muchas ocasiones gravemente, el fin primordial que debe guiar la enseñanza de la lengua en la escuela primaria. Fin que ya vio con clarividencia Américo Castro:

La escuela ideal deberá esforzarse por enseñar a hablar y a escribir con sentido y con corrección; hará reflexionar sobre el idioma, llamando la atención sobre la significación de las palabras; sobre el sentido inmediato de lo que se lee; sobre los rudimentos de la estructura gramatical; forma de las palabras, funciones psíquicas y lógicas que desempeñen (Castro, 1922: 7).

De ahí que «la enseñanza de la lengua, la preparación total, humana del profesor» (Castro, 1922: 14) jueguen un papel de enorme y trascendental importancia. Pero no confundamos la enseñanza de la gramática con la enseñanza de la lengua: «Una primera confusión que conviene remover es la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática» (Castro, 1922: 22). Ochenta años después de

haber sido escritas, las palabras de Américo Castro siguen conservando toda su vigencia. Hay que insistir ante los estudiantes de magisterio en que su labor como maestros, y su deber ineludible, son, antes que nada:

- 1º. Enseñar a hablar y a escribir con propiedad, con sentido y con corrección.
- 2.º Después —sólo después—, hacer reflexionar sobre los hechos de la lengua, y en tanto en cuanto les sirvan para mejor hablar y escribir.

Sólo cuando en los muchachos «se haya desarrollado el hábito de reflexionar puede hacérseles pensar sobre semejantes abstracciones gramaticales» (Castro, 1922: 33). Ahora bien, es fundamental que los hábitos de reflexión los vayan adquiriendo los niños sólo a medida que su desarrollo se lo vaya permitiendo y según su capacidad; pues hay que evitar, como dice el mismo Américo Castro en otro de sus libros, que «se forme en las infantiles cabezas esa costra de incultura e irreflexión, tan funestas luego para la vida colectiva» (Castro, 1924: 240).

En general puede decirse que todos reconocen la validez de esos principios. Sin embargo, en la práctica, ni los métodos empleados ni los contenidos de los programas puede decirse que los hayan favorecido. En este sentido, al profesor de lengua se le plantea un verdadero problema de ética profesional —dice Carmen Pleyán—; pues, al enseñar a utilizar con habilidad el lenguaje, los alumnos descubrirán el poder que su dominio les confiere sobre los demás, y deberá asumir la gran responsabilidad de quien enseña a usar un arma. Pero este riesgo nunca debe impedir esa enseñanza:

Si este riesgo paraliza su acción, deberá considerar entonces que el negarse a dar conciencia, a los propios alumnos, del enorme poder de la palabra como fuerza social —y econdarse, por ejemplo, tras la abstracción, es una forma de negarse— deja a sus alumnos indefensos ante las manipulaciones de que les pueden hacer objeto los demás (Pleyán, 1975: 26-27).

Nadie mejor que Cervantes conocía «esa fuerza social de la palabra». Y así, cuando Sansón Carrasco le dice a don Quijote que «están impresos más de doce mil libros» de su «historia» en muchos lugares y que, según él cree, «no ha de haber nación ni lengua donde no se traduzga», el Caballero de la Triste Figura le contesta con inmensa satisfacción:

Una de las cosas —dijo a esta sazón don Quijote— que más debe de dar contento a un hombre virtuoso y eminente es verse, viviendo, andar con buen nombre por las lenguas de las gentes, impreso y en estampa. Dije con buen nombre, porque siendo al contrario ninguna muerte se le igualara (Cervantes, 1987: II, 3, 62).

### 1.2.2. La lengua oral

Sabemos que el lenguaje es ante todo un fenómeno oral, como ya nos dijo Saussure, y después de él, todos los lingüistas (Quilis, 1978: 243). Y la lengua oral posee una serie de características exclusivas que la enriquecen: acento, intensidad, entonación, ritardandos, tensión articulatoria, silencios, gestos, mímica, capacidad directa de persuasión... Sobre la lengua oral se basan fundamentalmente las relaciones humanas. Su correcto dominio y uso es el fundamento de la comunicación y del aprendizaje. Nadie ignora su importancia, pues está presente en toda la vida social:

1. El lenguaje que todos aprendemos de modo intuitivo y espontáneo es el lenguaje oral. Lo es el primer lenguaje que usamos. Y lo sigue siendo el que con un predominio abrumador empleamos a lo largo de nuestra vida; para muchos, el único.

2. El hombre es un ser social y vive en sociedad gracias al lenguaje hablado. La comunicación de masas, las concentraciones humanas, los festejos, los grandes acontecimientos sociales, los actos políticos, las simples reuniones de amigos y familiares... son inconcebibles sin la lengua oral.

3. Las relaciones de profesor-alumno, el ejercicio de la enseñanza en general exigen como «conditio sine qua non» la lengua hablada.

4. La radio y la televisión son importantísimos medios de comunicación que hoy, en tanto en cuanto utilizan el lenguaje hablado, hacen la competencia a la prensa escrita<sup>1</sup>.

5. El político, el dirigente, el líder, el hombre en definitiva que acaba imponiéndose a los demás lo hace porque con su dominio de la lengua oral consigue el dominio sobre aquellos a los que dirige su mensaje. Etc., etc.

---

<sup>1</sup> Tanto la radio como la televisión tienen, como sabemos, un poder casi omnímodo en la transmisión del lenguaje oral. De ahí su gran responsabilidad, pues sus palabras llegan a todos los rincones del mundo. Sería deseable que los encargados de las emisiones radiotelevisivas se expresaran con la más absoluta corrección; pero desgraciadamente no es así: aparte del abundantísimo e innecesario uso de términos y locuciones de otros idiomas, especialmente del inglés, aparecen numerosísimas palabras y expresiones incorrectas. Entre los miles de ejemplos que oímos todos los días, podemos señalar sólo éstos: «añadir finalmente que», «el otro área», «este pueblo (Carabaña) es célebre por su famoso agua»; pero hay uno que no tiene desperdicio: «Aquí cada periodista puede editar y locutar su propia noticia» (Tele5, 22-11-99, 15.10hs.). En todo esto se llevan la palma los locutores deportivos: ¿Qué decir de expresiones como el futbolista X «está intratable», el equipo «va ganando de quince», fulano de tal ha sido llamado para la «selección absoluta», «está dando todo una lección de juego», y tantas y tantas otras?



6. Todo eso se ha visto potenciado con el desarrollo de las actitudes democráticas, que lleva consigo la multiplicación de reuniones, asambleas, mítines, etc., en todos los sectores de la vida: social, sindical, académica, familiar... Todos y cada uno pueden intervenir, hacer uso de la palabra.

Son ésas realidades conocidas por todos. Nadie ignora la importancia que tiene la lengua oral. Sin embargo, podemos decir que, en general, no se le presta la atención que merece, y desde luego mucha menos que a la escrita<sup>2</sup>. En todos los centros de enseñanza, y en todas las etapas de la vida académica —pero especialmente en la universitaria— en lo que se refiere a la evaluación de los alumnos, el predominio de la lengua escrita es abrumador. Salvo muy contadas excepciones, el estudiante debe demostrar sus conocimientos mediante la lengua escrita.

En esos ámbitos los educadores casi nos hemos olvidado de la lengua oral. Y ello sucede ya desde los años iniciales de la enseñanza primaria. Si el niño es de por sí un ser extraordinariamente comunicativo y hablador (podemos decir que «el niño es un ser que habla»), nos preguntamos el porqué de aquel predominio abrumador de la lengua escrita. Las causas son varias:

1. Siguen siendo frecuentes las fórmulas con que los adultos «imponemos silencio» a los niños: eso no se dice; así no se habla; eso no se hace; ¿tú qué sabes?; niños, callaros (sic) ya de una vez; tú, a callar...
2. El niño (el muchacho, el joven) siente como una especie de recelo a hablar en clase delante de los demás. Se tiene miedo al «qué dirán», a hacer el ridículo, a que se puedan reír de uno.
3. Como consecuencia lógica de lo anterior, uno acaba inhibiéndose y encerrándose en sí mismo, porque de ese modo no le pueden juzgar.
4. Se dedica un tiempo excesivo a ver la televisión: Eso lleva consigo indudablemente una enorme influencia en la uniformación de costumbres, gustos y deseos, con todo lo que ello supone de falta de iniciativa de la expresión personal<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Bien es verdad que últimamente se están haciendo esfuerzos por situarla en el puesto de honor que le corresponde. Una prueba de esto es el II Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que se celebró en diciembre de 1991 en Tarragona, y que tuvo como tema monográfico «La lengua oral».

<sup>3</sup> Pensemos en lo nefasto que puede llegar a ser, en este sentido, lo que encierran expresiones cada vez más de moda como «pensamiento único», «globalización» u otras por el estilo. Y ¿qué decir de la pertenencia a determinadas organizaciones o sectas -sobre todo las que afectan a las conciencias o a los sentimientos más profundos del ser humano- cuando en ellas no se pueden exponer libremente las ideas o las opiniones individuales? Recordemos, simplemente, el célebre filme Fahrenheit 451.

5. Precisamente por lo que acabamos de decir, apenas se conversa. El diálogo es muy pobre. La narración de cuentos, de historias casi ha desaparecido de la lengua oral (aunque hay gloriosas excepciones).

6. Entre lo poco que se lee apenas aparecen obras de verdadero interés. *Las grandes creaciones de nuestra literatura se leen cada vez menos*<sup>4</sup>.

Como consecuencia, en gran parte, de lo anterior, hay una notoria falta de claridad en la exposición de ideas, que va acompañada del desorden en la expresión, de divagaciones inútiles, del uso impropio de vocablos, de repeticiones innecesarias, de muletillas sin cuento. En cualquiera de las conversaciones de la vida diaria, a poco que nos fijemos en ellas, nos encontramos con una alarmante escasez de vocabulario y un lamentable empobrecimiento de la expresión.

Es absolutamente necesario, cada vez más, conseguir que nuestros alumnos, los futuros maestros, pierdan el miedo a hablar en clase; que acaben con los complejos que arrastran desde la escuela; que no teman hacer el ridículo; que se desinhiban por completo. Porque «lo que hagamos por educar como hablantes a nuestros alumnos vale, más aún que por su contenido, por su valor formativo» (Castro, 1922: 8). Para ello es importante crear las situaciones propicias, el ambiente necesario, empezando por nosotros mismos<sup>5</sup>.

Si la expresión oral es la más natural y espontánea, debemos procurar recurrir a los procedimientos más adecuados para que esa naturalidad con que hablamos se produzca en el aula. «Llaneza, muchacho; no te encumbres, que toda afectación es mala», recomendaba Cervantes por boca de Maese Pedro (Cervantes, 1987: II, 26, 394); y ya antes Juan de Valdés, en referencia a su propia manera de expresarse, afirmaba:

<sup>4</sup> Aunque de alguna encuesta realizada últimamente por la prensa parece deducirse que se lee cada vez más, lo que decimos arriba sigue siendo verdad. Desde hace treinta años vengo haciendo una encuesta a mis alumnos de la Universidad Complutense sobre los libros que leen (les pido que me pongan los nombres de tres poetas, tres novelas, tres obras de teatro que hayan leído o que hayan visto). El conocimiento de nuestros grandes autores ha ido decayendo de manera alarmante (*El Lazarillo*, *El Quijote*, Machado, Lorca, Miguel Hernández, Cela —a los que todos leían— apenas aparecen ya; *La Celestina*, Quevedo, Larra, Galdós, Baroja, Sender... —que eran leídos por un 60 ó 70%— son hoy casi desconocidos).

<sup>5</sup> Claro es que para facilitar la labor habría que reducir el número de alumnos por clase, especialmente en la enseñanza primaria. También es cierto que los medios de que dispone la enseñanza pública no facilitan el trabajo. Sin embargo, ello no debe conducirnos a una actitud por completo negativa: siempre podemos hacer algo; intentemos suplir la falta de medios con el ingenio. Para ello es muy importante que el educador no pierda la ilusión con la que empezó a trabajar. Como dice León Felipe: «Ser en la vida / romero, / romero solo que cruza / siempre por caminos nuevos (...). / Que no hagan callo las cosas / ni en el alma ni en el cuerpo... / Pasar por todo una vez, / una vez solo y ligero, / ligero, siempre ligero» (Felipe, 1963: 46).

El estilo que tengo me es natural (...), solamente tengo cuidado de usar de vocablos que signifiquen bien lo que quiero decir, y dígolo cuanto más llanamente me es posible, porque a mí parecer en ninguna lengua está bien el afetación (Valdés, 1969: 155).

Pero no confundamos naturalidad con chabacanería e incorrección. La naturalidad y la sencillez, lejos de suponer abandono y desaliño en el uso de la lengua, implican, por el contrario, claridad y, por ende, corrección, lo cual exige esfuerzo<sup>6</sup>.

Son muchos y variados los procedimientos que se podrían proponer. Entre ellos destacamos algunos, basados en las formas hoy habituales de expresión oral (Véase, a este respecto, García Padrino-Medina, 1988):

1. La intervención espontánea. Un primer ejercicio puede consistir en que el alumno hable de lo que él quiera en ese momento y se lo cuente a sus compañeros. Debe ser muy breve.

2. La presentación. Tiene numerosas aplicaciones: a) la de un compañero a los demás, fingiendo que acaba de incorporarse al grupo; b) la de una competición deportiva; c) la de las fiestas del pueblo; d) la de una publicación que acaba de salir; e) la de un programa de radio o televisión; f) la del propio profesor; g) la del mismo curso...

3. La entrevista. Asimismo puede entrevistarse: a) a un compañero; b) a una autoridad académica, administrativa, política; c) a un escritor; d) a un personaje conocido de cualquier ámbito; e) al mismo profesor (incluso un compañero del alumno podría hacer de personaje de la entrevista, con lo cual el alumno entrevistado tendrá que demostrar su conocimiento del personaje suplantado).

4. El diario hablado. Se basará en los acontecimientos del día o en los más recientes. Podrán intervenir varios alumnos (dos o tres), que se irán turnando. Uno incluso se especializará en los deportes, o en cualquier otro tema.

5. Las retransmisiones radiofónicas. Proponemos, entre los ejercicios posibles, los tres siguientes: a) dos o tres alumnos hablan de un tema a sus oyentes, y luego contestan a las preguntas que éstos —sus compañeros— les hacen; b) uno entrevista a un personaje especializado en algún tema candente, el entrevistado contesta después las

---

<sup>6</sup> Recordemos, a este respecto, el pasaje de Juan de Mairena en que le manda a aquel muchacho poner en lenguaje poético la engolada frase «Los eventos consuetudinarios que acontecen en la rúa». El alumno escribe: «Lo que pasa en la calle». Y el Maestro, el «alter ego» de Antonio Machado, le contesta complacido: «No está mal» (Machado, 1964: 351).

preguntas que los demás le formulan; c) se ponen de acuerdo todos para tratar asuntos de actualidad que les interesen, luego se forman grupos de tres o cuatro que discuten entre sí acerca del tema, y al final los demás intervienen con sus preguntas.

6. La conversación telefónica. Un alumno decide llamar por teléfono a otro de la clase. Sobre la marcha han de improvisar la conversación. Es conveniente que intervengan todos, por parejas.

7. El diálogo. Se trata de una conversación improvisada entre dos alumnos. Cualquier tema es válido para esta conversación: puede preguntarse a los interesados o a cualquiera de la clase; puede proponerlo el profesor o cualquier alumno; puede surgir espontáneamente.

8. El coloquio. La conversación ahora se establece entre varios alumnos. Cada uno interviene libremente, pero sin interrumpir a los otros, aprovechando el final de cualquier intervención de los demás.

9. La exposición y debate de un tema. Se pregunta a los alumnos por los temas que quieren tratar, y se escogen los más votados, tantos cuantos grupos se puedan formar. Los diversos temas se preparan de antemano. Cada grupo expone el suyo y los demás intervienen con preguntas sobre el mismo.

10. El monólogo y la recitación. Un solo alumno habla de un tema que se le ha propuesto, o bien recita un texto literario, en especial un poema en verso.

11. La conversación libre. Es el tipo de conversación que aparece en un grupo de personas que hablan de lo que les apetece, sin sujeción a ningún asunto ni planteamiento previo. También esto se puede hacer en la clase, siempre que no se convierta en un gallinero.

12. Los resúmenes orales. Tras la lectura de un texto, se pide que un alumno resuma oralmente, con mayor o menor extensión, lo leído. El resumen puede hacerse también de una previa narración oral, sea de un cuento, sea de una historia, o de un suceso cualquiera.

13. La representación teatral. Se trata de que un grupo reducido de alumnos dramatizen cualquier acontecimiento de la vida diaria, se metan en la vida de los personajes que representan y les imiten. Han de ser representaciones breves. Lo que decimos a continuación les puede orientar en cuanto a qué tema elegir.

Aún podemos ampliar el campo de esas intervenciones con ejercicios que llamaremos de «carácter informal», pero que abarcan la vida diaria de cada uno de nosotros. Así la clase misma la convertimos en un bar, en una cafetería, en un restaurante, en un

mercado, en una oficina, en la redacción de un periódico, en un despacho, en una calle comercial o sólo de viviendas, en una tienda de cualquier clase de productos, en una casa particular en la que se han reunido los miembros de toda la familia... Ello exigirá a los estudiantes, además de la adaptación a los correspondientes lugares y ambientes, el conocimiento del léxico propio de cada uno de aquellos medios. Por otra parte, los alumnos se transforman por unos momentos en empleados, cocineros, camareros, artesanos, periodistas, directores, jefes, secretarios, comerciantes, banqueros, editores, tipógrafos, paseantes solitarios... ¡Cuánto puede enriquecerse el conocimiento del vocabulario y de la lengua en general con este sencillo procedimiento!

El maestro deberá tomar nota de aquellas incorrecciones que aparezcan en las intervenciones orales y luego indicarlas para que los niños procuren evitarlas en lo sucesivo. Y lo mismo deberemos hacer nosotros con los propios maestros. Pero procuraremos que todo esto sea fruto de nuestro interés y amor por la lengua y de nuestro deseo por mejorar la formación de los alumnos, a los que nos debemos dirigir siempre no sólo con respeto sino con cariño, teniendo presente el consejo cervantino: «No maltrates de palabra a quien has de castigar de hecho».

Hay que tener en cuenta que estos ejercicios han de realizarse empleando exclusivamente la lengua oral. No obstante, si es necesaria una fase de preparación, podrá recurrirse a esquemas gráficos, aunque bien podrían usarse los instrumentos de grabación oral. El primer objetivo que se persigue con esta comunicación oral es el cultivo de la misma, a fin de conseguir: a) la mayor soltura y fluidez en la expresión; b) la mayor claridad y precisión posibles en la exposición de las ideas; c) el desarrollo de la capacidad de improvisación; d) el cultivo de la imaginación creadora; e) la adquisición de hábitos y habilidades lingüísticos, así como el afianzamiento de los mismos; f) la debida modulación y el tono de voz adecuado; g) la entonación propia en correspondencia con cada una de las actitudes del hablante; h) el empleo de una dicción esmerada con la debida acentuación y la pertinente realización de pausas; etc.

Y todo ello ha de estar presidido siempre por una dicción correcta, expresiva y con sentido. Con el fin de que los propios alumnos tengan la posibilidad de mejorar su dicción, sería conveniente que se grabaran en cinta magnetofónica las intervenciones orales. Hoy eso resulta muy fácil gracias a las casetes, que están al alcance de cualquiera.

De ahí que sea necesario tener en cuenta, a fin de conseguir los mejores resultados, algunas orientaciones, como pueden ser, por ejemplo:

1. La adaptación del mensaje al público al que va destinado. Un mismo tema puede ser tratado de distinta manera, según las personas a las que nos dirigimos. El hecho de tener un público delante es ya por sí mismo una fuente de motivación que no debemos desaprovechar.

2. La claridad en la exposición; la sencillez en el procedimiento. Si el oyente tiene que hacer un esfuerzo excesivo para matener la atención o no comprende bien, acaba perdiendo el interés.

3. La correcta planificación y el encadenamiento de las ideas. No olvidemos que la falta de orden en la exposición y las repeticiones innecesarias conducen al aburrimiento y a la apatía.

4. La limitación del tiempo de intervención. Ello obliga a un esfuerzo de concreción y evita divagaciones y frases innecesarias.

### 1.2.3. La lengua escrita

Es normal que quien se expresa bien oralmente lo haga igualmente bien cuando tiene que poner sus ideas por escrito. De ahí la importancia de una educación sincrónica de ambas modalidades de expresión. Y ello debe hacerse ya desde los primeros años, conscientes como somos de que siempre es mejor prevenir recurriendo a la propia metodología preventiva del aprendizaje de la escritura, pues éste es el mejor procedimiento para no tener faltas de ortografía. Por eso, es una grave equivocación dejar que los niños escriban como les parezca y sin que el maestro intervenga para orientarles previamente<sup>7</sup>.

Es muy general la idea de que cuando se habla de «faltas de ortografía» se está uno refiriendo a lo que nosotros llamamos «faltas léxicas» (**b** por **v**, **g** por **j**...). Es una opinión errónea, pues sabido es que «ortografía» quiere decir «escritura correcta», y faltas de ortografía son por consiguiente todas aquellas faltas que afectan a la corrección lingüística:

- 1.º los anacolutos y faltas gramaticales;
- 2.º las faltas de puntuación;
- 3.º la impropiedad;
- 4.º las faltas léxicas;
- 5.º las faltas de acentuación.

Las he enunciado por ese orden atendiendo a su trascendencia. Pienso, por ejemplo, que es mucho más grave no puntuar bien que escribir **vaso** con **b**, por muy

---

<sup>7</sup> La escritura, en el periodo de su aprendizaje, no es, en resumidas cuentas, para el niño más que una forma de dibujo. Si un niño de 6 años es capaz de copiar, a su modo bien, cualquier dibujo elemental, ¿por qué no va a poder hacer lo mismo con el dibujo-escritura? Pero lo primero que debe tener en cuenta el maestro es que las frases, los textos escritos, que entregue al niño, que el niño vea, estén escritos con absoluta corrección. Cualquier error —una simple falta de acento, p. e.— el niño lo reproducirá.

llamativa que pueda resultar esa clase de tropiezos ortográficos. Este tipo de faltas afecta a un aspecto puramente material, mientras que la puntuación afecta a la estructuración de la frase.

El escribir correctamente ha sido un signo de buena y abundante instrucción. Y, aunque el prestigio social que en otro tiempo tuviera el saber «escribir bien» ha decaído en la práctica, teórica e implícitamente se sigue reconociendo; nadie se atreve a negar su valor, y será difícil encontrar persona que se precie de culta y no se sonroje ante el hecho de que alguien le encuentre algún posible fallo ortográfico.

Y esto sigue siendo verdad en el fondo, a pesar de que la lengua que hoy se escribe deje bastante que desear. La situación se puede calificar de lamentable. Para empezar, apenas se acentúan las mayúsculas. Y numerosas incorrecciones, de todo tipo, aparecen por todas partes en todos los niveles de enseñanza y en todos los ámbitos de la comunicación: en la prensa, otrora tan cuidada<sup>8</sup>; en los escritos de propaganda; en los anuncios publicitarios; en los subtítulos de las emisiones de televisión y de las películas; en las actas de reuniones, las académicas incluidas; en la escuela primaria y en el bachillerato; en escritos de la misma Universidad; en tesis doctorales; en numerosos libros; en comunicaciones e impresos oficiales, y firmados por altas autoridades académicas y del propio Ministerio de Educación<sup>9</sup>; etc., etc. Ya Américo Castro denunciaba una realidad semejante en su época:

Los estudiantes se aprenden manuales o gramáticas, sin leer directamente las obras de esas literaturas. De aquí memorismo y verbalismo huecos. Las Facultades de Letras son fundamentalmente ágrafas. Se puede salir de ellas con el título de doctor, escribiendo con los pies e incluso con faltas de ortografía (Castro, 1924: 236).

---

<sup>8</sup> Esta falta de corrección aparece muy especialmente en la prensa deportiva, tan grave que a veces resulta ininteligible: Por otra parte, esta prensa recurre habitualmente a un lenguaje «figurado» tan ramplón, bélico y chabacano que resulta cargante y lleno de usos impropios; basten estos tres ejemplos (referentes al fútbol y al golf): «Raúl (...) no necesitó de nadie para ultimar al portero con una vaselina» (*El País*, 7-XI-99); «Savicevic fue el principal criminal en el inicio de la masacre» (*El Mundo*, 19-5-94. Apud Vilches, 1999: 366); «Los ojos claros del australiano brillaban con instinto asesino, su rotunda mandíbula anunciaba determinación, sus colmillos de tiburón se afilaron con anticipación y desco: se tragó al inglés de un bocado» (*El País*, 2-5-96. Apud Vilches, 1999: 367). Y la lengua hablada de los programas deportivos de radio y televisión es todavía peor, como ya indicamos en la nota 2.

<sup>9</sup> En la «Presentación» de una *Guía del Estudiante* aparece hasta en nueve verbos la segunda persona del plural (**llegáis, sigáis, comenzáis, tendreis, podáis, olvidéis, necesiteis**) y en ningún caso lleva el obligado acento gráfico. Y, en la «Propuesta del Consejo de Universidades» por la que se estableció el Título de Maestro, después de la materia troncal referente a la Lengua y la Literatura, se precisa: «En aquéllas (*sic*) Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, la descripción de contenidos se entenderán (*sic*) referida a ambas lenguas». Y así exactamente salió en el B.O.E. (11-X-91).

La situación es aun hoy más grave. No solamente salen doctores sin saber escribir, sino que llegan a profesores de la misma Universidad<sup>10</sup>.

Es obligación nuestra de profesores atajar esos males a toda costa. La ortografía es un código normativo al servicio de la lengua escrita. Y lo mismo que aprendemos a hablar bien oyendo y hablando bien, podemos aprender a escribir bien viendo y escribiendo bien. Para ello debemos los educadores:

1. Emplear desde el principio métodos preventivos.
2. Evitar que los correctivos, cuando tengamos que echar mano de ellos, sean una traba para el desarrollo de la creatividad.
3. Conseguir que se lea con atención y fijeza, con entonación y sentido.
4. Sincronizar el aprendizaje de lectura/escritura.
5. Partir del principio de que el aprendizaje de la ortografía constituye un hábito psicomotor donde intervienen imágenes visuales, auditivas y reflejas manuales.
6. Hacer que se aprenda a escribir bien desde el principio, para adquirir ese hábito de una manera práctica.
7. Tener presente que las reglas son sólo elementos auxiliares, y que son muy pocas las que resultan válidas.
8. Procurar que dichas reglas sólo se conozcan a partir de la constatación de los hechos, y no como algo teórico y previo.

Teniendo en cuenta todo esto, es posible lograr una enseñanza de la lengua escrita basada en una metodología fundamentalmente activa. Mas, para lograr que en la escuela esto sea una realidad, es indispensable que el maestro posea un correcto dominio de su lengua; que cultive la sensibilidad de los chicos y fomente su originalidad y capacidad creadoras. Y la experiencia de hoy nos muestra una realidad muy alejada de ese ideal. Los alumnos que llegan a nuestros Centros, sin el examen de ingreso que sería necesario, no saben escribir: y en algunos casos lo hacen peor que los estudiantes de niveles inferiores. Pero aun es más grave el que terminen sus estudios sin saber hacerlo<sup>11</sup>. Decía también Américo Castro:

---

<sup>10</sup> Escritos, incluso breves, con incorrecciones de todo tipo —ante los que uno siente vergüenza ajena— los seguimos viendo con harta frecuencia en las notas y comunicados oficiales que recibimos en los Centros Universitarios, firmados por secretarios, directores, subdirectores y hasta rectores. Es casi imposible encontrar uno de estos escritos que no tenga algún fallo. Y no hablemos de las incorrecciones de la lengua hablada. El uso del infinitivo en lugar del imperativo está tan extendido —y no sólo en la lengua oral— que es una plaga.

<sup>11</sup> Son muy pocos los estudiantes que escriben con corrección. Y lo peor es que, en general, no



Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia. La gramática no interviene en esto para nada (...).

[Al estudiante universitario] una exposición clara, fina, metódica, de cualquier cosa, que no sea repetición de memoria, le cuesta verdadero esfuerzo. Pues bien, este defecto arranca de la escuela primaria, en donde empieza a atrofiarse el órgano de lo espontáneo y original (Castro, 1922: 58, 62).

Nunca insistiremos bastante en que la idea que debemos inculcar en los estudiantes de magisterio es la de que su labor fundamental —**la de todo maestro**— es la de conseguir que los niños sepan expresarse con soltura, corrección, propiedad y sentido —y, en la medida de lo posible, con originalidad, y hasta con arte—; y ello tanto en la lengua oral como en la escrita.

#### 1.2.4. La enseñanza de la lengua

Creemos importante también que los alumnos de magisterio conozcan el proceso histórico que ha seguido la enseñanza de la lengua. Porque, como dice Arturo Medina, tanto el filólogo como el didacta trabajan sobre una misma realidad: **el lenguaje**. Y no tiene por qué haber enfrentamientos entre ellos. Pero también es cierto que cada uno tiene claramente delimitado su campo de actuación: si para uno la lengua y la literatura son objeto de **conocimiento**, para el otro lo son de **enseñanza**. Si bien sería deseable el conocimiento por parte de uno y otro de las bases científicas tanto de la filología (lengua y literatura) como de la didáctica. Así, «la pauta podría hallarse en el empleo y análisis de la lengua y la literatura bajo el prisma experimental de la didáctica» (Medina, 1992: 45). Pues no podemos olvidar que la didáctica

elabora teorías sobre la enseñanza del idioma basándose en unos postulados previos, en cuanto que con unas fijadas teorías forma un corpus metodológico con el que interpreta y soluciona problemas de su incumbencia y con el que se alcanzan unos objetivos que pueden ser comprobados (Medina, 1992: 45).

---

tienen conciencia de que lo hacen mal y no creen que se le deba dar tanta importancia. Es éste un hecho que se constata año tras año; y la situación es tan grave que, si no se remedia pronto y urgentemente, *dentro de poco el daño será irreversible —si es que no lo es ya—*. Entre miles de ejemplos, escogemos estas dos «joyas»: Una alumna de literatura me hace un ejercicio sobre Cervantes, y uno de los párrafos termina así: **Cervantes es famoso además por a ver escrito el Quijote**. Se lo enseño sin corregir y me pregunta como asombrada que «dónde está la falta». El otro ejemplo es de una alumna a la que sólo le falta, para terminar la carrera, la asignatura, también, de literatura española; me presenta una redacción en la que aparece este párrafo: **De este modo los estudiantes pueden enriquecerse así mismo interiormente**. Después de enseñárselo y decirle que lo corrija, me contesta: «¡Ah, sí: **enriquecerse** no se puede decir; hay que decir **se enriquecen**».

Es también a partir de Saussure cuando se empieza a desarrollar como ciencia la Didáctica del Lenguaje. Sus teorías son las que mayor impacto metodológico han producido, ya que,

al enjuiciar los hechos del lenguaje tanto en su aspecto sistemático como evolutivo, al discernir entre lengua y habla, significante y significado, etc., al superar el atomismo de los lingüistas anteriores y al organizar en un clarificador y profundo cuerpo de doctrina las teorías lingüísticas precedentes, sentó las bases de una didáctica del idioma exclusivamente lingüística (Medina, 1992: 44, n.8)

Las referencias a aspectos didácticos de los lingüistas anteriores a F. de Saussure pueden considerarse como meros intentos, aunque valiosos, sobre todo por lo que tuvieron de ruptura con lo que era habitual<sup>12</sup>.

### 1.3. *La literatura*

#### 1.3.1. La literatura, materia formativa indispensable

La enseñanza de la literatura no debe entenderse como algo independiente de la formación literaria del estudiante. Debemos tener presente lo que dice A. Medina:

La literatura es, simplemente, el texto literario, y es a éste al que debemos pedirle, aparte del cumplimiento de otras funciones, su contribución a la formación poética, humanística del alumno, que, sin preterir el gusto por la belleza, descubrirá —redescubrirá en ocasiones— en la creación literaria, y potenciará, con la misma, afirmaciones e hipótesis vitales, propias o ajenas (Medina, 1988b: 512).

El texto literario —el autor mismo— es en definitiva un producto de una determinada época histórica, producto individual pero que no puede evadirse de los hechos socioculturales en que está inmerso. Por eso la obra literaria ha de ser enfocada «bajo

---

<sup>12</sup> Remitimos para este tema al excelente trabajo de Arturo Medina (1992). Queremos recordar la existencia de la «Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura», que organiza anualmente simposios o congresos internacionales, y realiza una importantísima labor en pro de la didáctica de la lengua y la literatura. Aparte de ésta, otras asociaciones y muchas universidades celebran también periódicamente distintas reuniones dedicadas a la didáctica de la lengua y la literatura; y cada vez aparecen más publicaciones sobre el tema. Todo ello demuestra hasta qué punto la didáctica de la lengua y la literatura interesa a los profesores e investigadores de hoy. (Entre las obras que merece la pena conocer tenemos las *Actas de las I Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas*, Cáceres, Publics. de la Universidad de Extremadura, 1991).

cuádruple medida: lenguaje-literatura-vida-sociedad. Conjunción simbiótica en que estos cuatro determinantes se convierten en sustancia única» (Medina, 1988b: 513).

De ahí que —más que en ninguna otra materia— sea necesario huir en la enseñanza de la literatura del tradicional y todavía, aunque por fortuna cada vez menos, vigente *memorismo que sólo almacena datos de vacua erudición (autores, fechas, obras, fuentes...)*. El profesor ha de partir del texto literario, de su inmediata lectura, incardinándolo en las coordenadas vitales del autor y de la época histórica, y atendiendo a la vez a los hechos culturales y sociales de los que es reflejo y que la hicieron posible. Pero esto, sólo en cuanto esos hechos contribuyen a la mejor comprensión del texto y a su *proyección en la formación humana y humanística del hombre*, porque aquél tiene, como toda obra de arte, una entidad significativa y unitaria por sí mismo donde palpita vivo el espíritu de su autor.

Recordemos lo que decía Pedro Salinas:

Entiendo que enseñar literatura es otra cosa que exponer la sucesión histórica y las circunstancias exteriores de las obras literarias: enseñar literatura ha sido siempre, para mí, buscar en las palabras de un autor la palpitación psíquica que me las entrega encendidas a través de los siglos: el espíritu en su letra (Salinas, 1983: 418).

En relación con aquella «cuádruple medida» a la que nos hemos referido, la literatura viene a ser la materia ideal para una enseñanza interdisciplinar, papel ya destacado por el mismo A. Medina (1988b: 515). La historia, la geografía, las ciencias naturales, el arte..., por ejemplo, pueden encontrar alicientes para su enseñanza a través de muchos textos de nuestra literatura; y a su vez el estudio de ésta, enriquecerse con nuevos y valiosos elementos de su propia fundamentación, pues nadie ignora las relaciones tanto sincrónicas como diacrónicas que la literatura mantiene con las otras manifestaciones culturales<sup>13</sup>. Un estudio, éste, interdisciplinar cada vez más necesario para un maestro en el desarrollo de su ejercicio profesional, e incluso para él como universitario, ya que el modelo educativo de nuestros días, como *acertadamente dice J. M.<sup>a</sup> Parra*,

---

<sup>13</sup> La literatura española ofrece preciosos ejemplos para el trabajo interdisciplinar, desde sus orígenes hasta nuestros días. Baste recordar, entre otros, el *Cantar de Mio Cid*; los *Episodios Nacionales*, de Pérez Galdós; *Por tierras de Portugal y de España*, de Unamuno; el *Viaje a la Alcarria* o *Del Miño al Bidasoa*, de Cela; *Campos de Níjar* o *La Chanca*, de Goytisolo. El anónimo poema medieval es precisamente un texto que ofrece amplísimas posibilidades en este sentido. Hasta hechos sociopolíticos importantes de nuestros días, como la huelga de hambre, aparecen en el célebre poema (vs. 1011-1086. Ed. de Menéndez Pidal, 1955), y con un tratamiento y unas consecuencias semejantes a las de hoy. El juglar destaca así la firme resolución del Conde de Barcelona: «Non combré un bocado por cuanto ha en toda España, / antes perderé el cuerpo e dexaré el alma» (vs. 1021-1022). Algunas de las otras posibilidades que ofrece este poema han sido tratadas en su excelente trabajo por J. M.<sup>a</sup> Parra (1989).

está comprometido con el desarrollo armónico e integral de la personalidad humana, superador y distante a la vez tanto de un huerro enciclopedismo como de una pretenciosa especialización (Parra, 1989: 71).

Pero ¿es posible llevar esta labor interdisciplinar a la práctica? Tal vez sólo con un trabajo en equipo, el cual puede ser a la vez el núcleo aglutinador de una formación permanente —incluso con la participación de alumnos—. Un equipo donde la literatura puede ser —debe ser— el eje vertebrador de los otros conocimientos. Así nos dice F. Lázaro Carreter:

Hay una historia literaria (...) que debe ser enseñada hoy, porque es útil pedagógicamente, y es la que se halla imitando el proceder de la lingüística, es decir por cortes sincrónicos operados en la diacronía. Puesto en el centro de ese corte, el hecho literario ha de ser iluminado por sus conexiones con los demás hechos literarios simultáneos en primer lugar, y después, por su relación con las demás series socioculturales (Lázaro, 1991: 26).

La enseñanza de la literatura, lejos de lo que de hecho opinan los actuales legisladores —que tratan de reducirla a la mínima expresión—, es tan necesaria que sin ella no sólo la formación humanística sino sobre todo la formación humana y social del hombre se verá gravemente mutilada. No dudamos en afirmar que el conocimiento de la literatura es un bastión de la democracia. Ya lo vio un gran poeta:

En el fondo del pozo de la historia, como un agua más sonora y brillante, brillan los ojos de los poetas muertos (...). Cuando la tiranía oscurece la tierra y castiga las espaldas del pueblo, antes que nada se busca la voz más alta, y cae la cabeza de un poeta al fondo del pozo de la historia. La tiranía corta la cabeza que canta, pero la voz en el fondo del pozo vuelve a los manantiales secretos de la tierra y desde la oscuridad sube por la boca del pueblo (Neruda, 1968: II, 9).

Pero, siglos antes que Neruda, ya Cervantes construye uno de los diálogos más conmovedores —y de palpitante actualidad, hoy— que don Quijote mantiene con don Diego de Miranda sobre la educación de su hijo. Como sabemos, el Caballero del Verde Gabán tiene un hijo del que dice «que no es tan bueno como yo quisiera» porque, en lugar de estudiar la ciencia de «las leyes» o «la teología», pretende estudiar «la de la poesía, si es que se puede llamar ciencia». Don Quijote, después de exponerle sus principios sobre la responsabilidad de los padres en la educación de los hijos, y que debe dejar al suyo que «siga aquella ciencia a que más le viere inclinado», pues, «aunque la de la poesía es menos útil que deleitable, no es de aquellas que suelen deshorrar a quien la posee», añade:

La poesía, señor hidalgo, a mi parecer, es como una doncella tierna y de poca edad, y en todo extremo hermosa, a quien tienen cuidado de enriquecer, pulir y adornar otras muchas doncellas, que son todas las otras ciencias, y ella se ha de servir de todas, y todas se han de autorizar con ella; pero esta tal doncella no quiere ser manoseada, ni traída por las calles, ni publicada por las esquinas de las plazas ni por los rincones de los palacios (Cervantes, 1987: II, 16, 242).

Don Quijote da toda una lección, no sólo a don Diego de Miranda sino también a nosotros, de lo importante —diríamos, mejor aún, de lo esencial— que es y será siempre el estudio, el gozo, de la poesía, de la literatura, y su valor formativo para el desarrollo de una personalidad y una sensibilidad que no se basen sólo en el «pane lucrando», como aclara el mismo don Quijote.

Y Lázaro Carreter nos dice que el objetivo principal de la literatura es el de facultar a los jóvenes ciudadanos para que desarrollen su capacidad expresiva, oral y escrita, de modo que su ineptitud no sea causa de discriminación dentro de la sociedad:

Con este objetivo ante los ojos, porque nosotros somos ante todo profesores de expresión y profesores de comunicación, es evidente que estamos defendiendo una causa democrática (Lázaro, 1991: 12).

Ya Larra nos habla del lugar que debe ocupar la literatura por derecho propio. «No hemos olvidado —dice— que la literatura es la expresión, el termómetro verdadero del estado de la civilización de un pueblo» (Larra, 1960: 158). Por eso una obra será buena cuando enseña algo, cuando es la expresión del progreso humano, cuando es útil. De ahí que la literatura no deba reducirse «a las galas del decir» y ser mera expresión carente de ideas. Larra quiere

una literatura hija de la experiencia y de la historia y faro, por tanto, del porvenir, estudiosa, analizadora, filosófica, profunda, pensándolo todo, diciéndolo todo en prosa, en verso, al alcance de la multitud ignorante aún; apostólica y de propaganda; enseñando verdades a aquellos a quienes interesa saberlas, mostrando al hombre, no como debe ser, sino como es, para conocerle: literatura, en fin, expresión toda de la ciencia de la época, del progreso intelectual del siglo (Larra, 1960: 169).

Otro de los fines de la literatura es el de «suscitar el gusto por la literatura misma, el de iniciar a los muchachos en el infinito placer de leer». Y éste es «otro de los derechos ciudadanos fundamentales» (Lázaro, 1991: 13). Y Juan Marsé, en una información sobre unas conferencias dadas, aparecida en *El País*, decía:

La literatura es una lucha contra el olvido, una mirada solidaria y cómplice a la gloria y al fracaso del hombre, un apasionado empeño de fraguar sueños e ilusiones en un mundo inhóspito (*El País*, 3-XII-1997).

La clase de literatura ha de ser efectivamente y ante todo un encuentro gozoso con la obra literaria. Y para que ese encuentro sea fructífero consideramos necesario seguir un camino que corre paralelo entre lo que D. Alonso llama «forma interior» y «forma exterior» de la obra literaria. Es decir, debemos llegar a descubrir cómo «afectividad, pensamiento y voluntad, creadores» (D. Alonso, 1966: 32) se han polarizado en busca de una nueva y original forma expresiva.

Nosotros seguimos pensando, y defendiendo, que la lengua, y la literatura —que la reproduce—, no son, a pesar de los progresos que en su análisis han realizado las corrientes de investigación de los últimos lustros, no son —repetimos— estructuras matemáticas y tan rígidas que puedan ser sometidas a reglas inviolables, y que no se nos escapen de las manos de vez en cuando. Todo profesor/investigador de los hechos lingüísticos, y, aún más, de los literarios, sabe que hay unidades que no se pueden «encasillar».

No bastan, a nuestro parecer, esos análisis para llegar a descubrir la razón última de ser de una obra literaria, esto es, el hecho científico que la hace única e irreplicable. En esto coincidimos totalmente con Dámaso Alonso (1966). Por mucho que nos empeñemos en descifrar el secreto de su unicidad expresiva y en buscar racionalmente las leyes que la rigen, al final siempre nos quedará la luz de una intuición como último recurso.

Sabemos que la literatura que se viene enseñando sigue siendo todavía hoy, salvo contadas excepciones, una materia recargada en extensión. Esto impide que se profundice en las obras que realmente merecen la pena. Por eso deben escogerse aquellas obras que incidan en una cabal formación humanística y humana —integral— del maestro y en su futuro desarrollo profesional; es decir, aquellas verdaderas obras de arte que «dicen, han dicho y dirán siempre algo a la humanidad», en palabras de D. Alonso.

### 1.3.2. ¿Un método de enseñanza? ¿Un proceso de análisis?

Sabemos que la obra literaria no ha sido escrita más que para ser leída. Y ahí termina su razón de ser. De los tres conocimientos de la obra literaria de que habla D. Alonso (1966) —el del lector, el de la crítica, el de la estilística—, sólo el primero es imprescindible. Y ése es el que debemos lograr de nuestros alumnos.

En relación precisamente con este primer conocimiento está el hecho de que una misma obra de arte puede despertar en los lectores diferentes intuiciones, todas ellas válidas (Bousoño, 1977). Esas diferentes y valiosas intuiciones están en la raíz misma de ser obra de arte, cuya universalidad las genera y las avala. Sólo cuando son contradictorias una de ellas será falsa.

Consideramos que el maestro debe ser ante todo un ávido lector y un inteligente degustador de los textos valiosos de nuestra literatura. Si nosotros consiguiéramos que los maestros leyeran las obras importantes de nuestra literatura, nos podríamos dar por satisfechos. Sólo el maestro que haya leído esas obras estará en condiciones de hacer que los niños lean también. Porque la lectura —lo recordamos de nuevo— implica disfrute, descubrimiento, satisfacción, gozosa inquietud. Y una misma obra —si lo es de arte— puede servir para todas las edades: para cada una, lógicamente, de una manera distinta. Ya nos lo dice Cervantes de su creación inmortal: «los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran» (Cervantes, 1987: II, 3, 68).

Ahora bien, los otros conocimientos, sobre todo el de la estilística, tratan de desentrañar las causas y la razón de las satisfacciones que la lectura produce. El análisis crítico y estilístico de la obra literaria persigue fundamentalmente avivar el deseo de la lectura<sup>14</sup>.

En busca de esa finalidad proponemos a continuación un método, que no presume de original, pero cuya efectividad está contrastada por muchos años de experiencia, tanto en las clases impartidas, a lo largo de 30 años, a los alumnos de Magisterio, de la Universidad Complutense, como en las Escuelas de Verano de la Capital de España. Pero debemos decir que ningún método será realmente efectivo si el mismo profesor no se siente identificado, apasionado, con los textos literarios que le explica a sus alumnos. Esto es, a nuestro parecer, tan importante que lo consideramos como «conditio sine qua non». He aquí el proceso de análisis:

1. **Lectura meditada.** Es necesario apoderarse del texto, comprenderlo, entenderlo, en su totalidad; en definitiva, hacerlo nuestro, aprehenderlo. Y eso no se consigue con una primera lectura, ni con dos...

En más de una ocasión se encontrará con palabras cuyo significado no tiene claro, incluso palabras que ha oído muchas veces; por eso aconsejamos que se tenga un buen diccionario<sup>15</sup> a mano, que se consulten todas las palabras que ofrezcan alguna duda y que no se conforme con deducir su contenido por el contexto. El conocimiento exacto del valor denotativo que, en cada caso, tienen las palabras es absolutamente necesario además para comprender los valores connotativos, que en literatura son fundamentales.

---

<sup>14</sup> Muchos de los estudiantes que han pasado por mi aula y que no habían leído el *Quijote*, ni conocían a Quevedo ni a Machado —por poner solamente unos ejemplos señeros— se han vuelto apasionados lectores suyos gracias a los análisis de sus obras hechos en clase.

<sup>15</sup> Recomendamos el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, publicado por la editorial Gredos.

Esta lectura le proporcionará el primero y más valioso de los conocimientos; su estado anímico se habrá enriquecido mediante una serie de impresiones imaginativas, volitivas, conceptuales que ya no le abandonarán y le predispondrán para adentrarse en un estudio más profundo del mismo.

2. **Preanálisis del texto.** Será muy conveniente conocer los hechos relacionados con la vida del autor que le llevaron a la situación psíquica en la que se encontraba cuando escribió la obra, cómo han influido en él, cómo aparece reflejado todo ello en el propio texto.

3. **Título de la obra.** El título, si es acertado, puede encerrar en síntesis aspectos esenciales de la obra. O la misma ausencia de título puede ser significativa<sup>16</sup>.

4. **Contenido de la obra.** Una obra de arte, cualquiera que ella sea y si realmente lo es, encierra siempre un mensaje. El contenido de ese mensaje es lo que debemos descubrir. Intentaremos responder a la pregunta: «¿Qué nos dice o nos ha querido decir el autor con esta obra?». Sabemos que el autor no suele comunicar su contenido de una manera directa. Por eso hay que distinguir el contenido real o aparen-

---

<sup>16</sup> Como ejemplo de título significativo y acertado consideramos el de la novela de Ramón J. Sender *Réquiem por un campesino español*. Es un caso que sometemos a la consideración de los alumnos y, al compararlo con el primer título —*Mosén Millán*—, aparte de otras consideraciones que motivaron al autor para el cambio, casi todos coinciden en las razones de fondo —expresivas— que hacen que el cambio haya sido acertadísimo: aparecen sugeridas las ideas de «muerte», «injusticia», «sencillez», «campo», «aldea»; asimismo el valor del primer título está incluido en el segundo.

La ausencia de título —por innecesario o imposible— destaca en el poema 66 de *Cancionero y romancero de ausencias*, de Miguel Hernández, dedicado a la muerte de su primer hijo (obsérvese, por ejemplo, que no aparece por ninguna parte la palabra «muerte» pero está palpitando a lo largo y ancho del poema):

Ropas con su olor,  
paños con su aroma.  
Se alejó en su cuerpo,  
me dejó en sus ropas.  
Lecho sin calor,  
sábana de sombra.  
Se ausentó en su cuerpo.  
Se quedó en sus ropas.

(Hernández, 1960: 385)

(Un precioso estudio de este poema puede verse en Vidal Lamíquiz, *Sistema lingüístico y texto literario*, Sevilla, Universidad, 1978, 83-87).



te del contenido simbólico, que encierra el verdadero mensaje de la obra literaria de arte<sup>17</sup>

**5. Estructura general del texto.** A la hora de analizar la estructura, debemos conjugar a la vez tanto los hechos lingüísticos como los literarios, pues es evidente que son aspectos de una misma realidad e inseparables, como veremos luego al volver sobre este hecho más detenidamente.

**6. Relaciones entre las unidades menores.** Después de analizar la estructura general, debemos descubrir como están incardinadas en ella estructuralmente todas las unidades lingüísticas y literarias que hacen posible la existencia de aquella.

Intentaremos descubrir los recursos que hay en el texto literario, tanto lingüísticos (aspectos fónico, morfosintáctico y lexicosemántico) como literarios (metáforas y todas las demás figuras literarias que puedan aparecer, con sus precisos valores estilísticos, y la métrica, en su caso).

Éste es el punto más delicado en el proceso de nuestro análisis, porque es el más difícil y el definitivo, el que nos acercará al conocimiento más profundo del texto literario y al descubrimiento del gozo que la obra nos produce.

Pero tenemos que destacar como algo esencial que, si nos limitáramos al simple enunciado de los diferentes hechos lingüísticos y literarios, estaríamos perdiendo el tiempo. Por eso proponemos:

1. Todo análisis debe tener en cuenta que los niveles lingüísticos están profundamente e inseparablemente relacionados entre sí. De modo que los niveles fonéti-

---

<sup>17</sup> Pensemos, por ejemplo, en el poema «Cazador», de García Lorca:

«Alto pinar!  
Cuatro palomas por el aire van.

Cuatro palomas  
vuelan y tornan.  
Llevan heridas  
sus cuatro sombras.

¡Bajo pinar!  
Cuatro palomas en la tierra están.

(García Lorca, 1986, I: 284)

co-fonológico, léxico-semántico y morfo-sintáctico han de ser tenidos en cuenta conjuntamente para cualquier análisis que tenga un mínimo de seriedad. Para comprobar el valor expresivo de la estructuración de esos niveles en el texto podemos recurrir a procedimientos de inversión y de sustitución de las unidades. Ello nos demostrará por contraste la diferencia, a veces abismal, que existe en un determinado texto entre el lenguaje poético y el lenguaje de la información<sup>18</sup>. También los hechos extralingüísticos pueden contribuir, en determinadas secuencias, a resaltar aquellos valores<sup>19</sup>.

2. Asimismo, es necesario tener en cuenta que los hechos lingüísticos, y muy especialmente los literarios, han de ser analizados en razón de la expresividad que adquieren en ese contexto. De nada servirá todo ese proceso de análisis de un texto si, a la vez que descubrimos cada recurso lingüístico o literario, no descubrimos el valor estilístico —expresivo, comunicativo, poético— que en ese momento tiene el mencionado recurso; porque ese valor es precisamente la razón de ser de aquel recurso. Poca —o ninguna— utilidad tendría que enunciáramos todos y cada uno de esos hechos sin ir acompañados de la razón expresiva de su aparición en ese lugar. La misma colocación de las palabras, muy especialmente en los textos en verso, puede y suele ser significativa<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Como un ejemplo entre miles, pero altamente significativo de esto, pensemos en el comienzo del «Romance de la Guardia Civil española», de García Lorca:

Los caballos negros son.

Basta con que invirtamos el orden y construyamos la frase con la forma habitual y lógica, que pide la lengua usual, para que el valor expresivo/poético se haya destruido, ahí, por completo. Y es que lo que el poeta nos quiere comunicar no es precisamente que «los caballos sean negros». Junto a eso hay que destacar la expresividad fonética —y, por tanto, su valor estilístico— que la construcción del verso lleva consigo.

<sup>19</sup> Recordemos, a este respecto, el valor que tiene un famoso verso de Quevedo:

Retirado en la paz de estos desiertos,  
con pocos pero doctos libros juntos,  
vivo en conversación con los difuntos  
**y escucho con mis ojos a los muertos.**

Ese valor del último verso queda resaltado por el hecho habitual —y extralingüístico— del embelesamiento que produce, por ejemplo, en los amantes la contemplación del ser amado: todos sabemos como los enamorados se pueden pasar horas y horas embebidos en su mirada, «escuchándose con sus ojos».

<sup>20</sup> Un ejemplo práctico contribuirá a explicar lo que estamos diciendo. Dámaso Alonso (1966) habla de dos tipos de encabalgamiento, uno lento o suave y otro violento o brusco. Un bellísimo poema suyo, «Una voz de España» (1958: 10), que canta el poder de la palabra humana, que hace al hombre Dios, comienza así:

#### 1.4. Lengua. Literatura. Didáctica

En dos epígrafes anteriores (los que aparecen bajo los números 1.2.4. y 1.3.2) hemos expuesto las ideas que creemos básicas para la enseñanza de la lengua y de la literatura. Queremos añadir otras reflexiones conjuntas.

Si la lengua tiene como finalidad la comunicación, cuanto más completa y perfecta sea ésta tanto más habrá alcanzado el fin que persigue. Pero la lengua que usamos habitualmente se desgasta poco a poco, acaba perdiendo efectividad, es decir, valor de comunicación. Por eso buscamos siempre, en nuestras formas de expresión, la originalidad, la novedad, la invención, la creatividad personal a fin de comunicar nuestros pensamientos, afectos y deseos de modo que sean perfectamente captados. Y quien mejor lo consigue es el poeta/el escritor. Así Vicente Aleixandre dice que

el secreto de la poesía (...) no consiste tanto en ofrecer belleza cuanto en alcanzar propagación, comunicación profunda del alma de los hombres (...). En este sentido la poesía es una profunda verdad comunicada (Aleixandre, 1977: 9).

Así dice también Unamuno que Cervantes es quien mejor nos puede llevar a descubrir los «redaños del alma española», del alma que «tiene por sangre espiritual el romance castellano, ya que la lengua es la sangre del alma» (Unamuno, 1958: 11).

La intrínseca relación entre lengua y literatura tiene su base en la común razón última de su existencia: la de ser vehículos de comunicación, y vehículos inseparables<sup>21</sup>. Como dice V. Lamíquiz,

*Lo lingüístico precede a lo literario. Ello supone que encontraremos lo lingüístico necesariamente manifiesto en todo texto literario y que el texto literario es una excelsa superación de lo lingüístico.*

---

Desde el caos inicial, **una mañana**  
desperté. Los colores rebullían...

Estamos ante un caso inequívoco de encabalgamiento brusco. El cambio brusco o la violencia que supone el paso del no ser al ser, el nacimiento a la vida desde la nada, el inicio de una fecunda actividad lingüística del hombre queda así destacado con esa figura. La palabra **mañana**, al quedar última del primer endecasílabo del soneto, resalta su valor denotativo pero especialmente los connotativos, que de ese modo parecen adelantarse concentrados todos ellos en esa palabra y con toda su fuerza auroral de luz naciente, de comienzo de una labor fecunda, de creación del mundo por la palabra del hombre.

<sup>21</sup> Pensamos que es una equivocación lo que han hecho recientemente las Autoridades Ministeriales, al separar las áreas de conocimiento de «lengua» y «literatura», obligando a los profesores universitarios que estábamos en el área de «filología» a integrarnos en una de aquellas dos.

Estamos, pues, en un campo donde lo lingüístico, alcanzando lo literario, se hace lingüística literaria; y donde lo literario, en su inseparabilidad con lo lingüístico, se convierte en literatura lingüística (Lamíquiz, 1978: 11-12).

La relación entre la lengua —y su ciencia, la lingüística— y la literatura es una realidad apasionante y llena de atractivos. Vidal Lamíquiz cita estas preciosas palabras de Leo Spitzer:

A través de la lingüística, por la que había comenzado, me abrí camino hasta el jardín encantado de la literatura y descubrí que hay también un jardín encantado en la lingüística (...); que los métodos y grados de certeza son fundamentalmente los mismos en ambas disciplinas (Lamíquiz, 1983: 50)

Un gran creador como Pedro Salinas explicaba así la relación entre lengua y literatura:

Yo, sin ser filólogo, llevo cerca de treinta años en diaria y estrecha connivencia con mi lengua. Soy profesor de literatura (Salinas, 1983: 418).

Siendo esto así, ¿por qué no aprovechar desde el principio las inmensas posibilidades de expresión —de comunicación— que ofrece la literatura para enseñar la lengua? En lugar de recurrir a frases manidas y vulgares para ejemplificar los hechos de lengua, echemos mano de textos literarios que sean a la vez instructivos y que vayan moldeando la sensibilidad de los alumnos<sup>22</sup>. Luis Landero termina un precioso artículo diciéndonos que

quien quiera aprender lengua que estudie literatura, mucha literatura, porque sólo los buenos libros podrán remediar la plaga que se nos avecina de los gramáticos a palos (Landero, 1999: 16).

Por encima de cualquier otra consideración, la enseñanza de la lengua no debe ser, pues, una enseñanza basada —o sólo basada— en ejemplos triviales y aislados del hecho literario; ni la enseñanza de la literatura debe aislarse del hecho lingüístico. La interrelación lengua-literatura deberá estar presente en la preparación de nuestras clases, sean de lengua, de literatura o de su didáctica; y deberemos llevar a nuestros alumnos a la convicción de que esa misma presencia ha de orientar cualquiera de las lecciones que ellos impartan a los niños.

---

<sup>22</sup> Sólo un ejemplo: En el caso de que estemos explicando las proposiciones subordinadas introducidas por la conjunción «si», en lugar de poner un ejemplo como **si llueve, me quedo en casa**, recurramos a un texto bellísimo de R. Alberti: **Si mi voz muriera en tierra, / llevadla al nivel del mar / y dejadla en la ribera.**

La enseñanza de la lengua tendrá como referente habitual el texto literario. La enseñanza de la literatura no puede olvidar los valores expresivos de la lengua diaria, que recorren el subsuelo de toda obra poética. Los textos literarios pueden, y deben, servir para el aprendizaje de la propia lengua, incluidas las técnicas primarias de los procesos de lectura y escritura.

Aprender a leer, a familiarizarse con la lectura, una lectura cada vez más comprensiva; desarrollar los valores de la entonación; aprender a escribir, y ya correctamente desde el principio; perfeccionar la elocución, la conversación; adquirir y ampliar el conocimiento del vocabulario; descubrir y comprender prácticamente las estructuras gramaticales; llegar a conseguir una redacción no sólo correcta sino, incluso, artística; descubrir la evolución histórica de su propia lengua; educar, en fin, su propia sensibilidad de ser humano... ¿dónde y cómo mejor lo podrá realizar que a través de los numerosos textos literarios, con sus infinitas posibilidades expresivas? No podemos dejar de reproducir estas palabras de Luis Landero:

Uno está convencido de que, fuera de algunos rudimentos teóricos, la gramática se aprende leyendo y escribiendo, y de que quien llegue, por ejemplo, a leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma, ése sabe sintaxis (Landero, 1999: 16).

Como muy certeramente señala, a este respecto, Arturo Medina, «La literatura ha de rendir su servicio en cualquier coyuntura de progreso idiomático». De suerte que para mejor aprender y consolidar cualquier conocimiento lingüístico, «no hay inconveniente alguno, sino al contrario, en echar mano de concretas creaciones artísticas (...), de textos ágiles de Machado, Baroja, Sender, Alberti, Ferlosio...» (Medina, 1988: 516).

En el camino de esta relación de lengua-literatura y didáctica podemos poner a los alumnos directamente, y de una manera activa, a través de sus propias creaciones. Basta con tener un poco de imaginación para conseguir que las clases se conviertan en talleres —pero talleres científicos y productivos— de textos lingüísticos/literarios. Por poner un solo ejemplo, señero en este sentido, recordemos la obra de Gianni Rodari, y las muchas posibilidades que sigue ofreciendo (1979). Así lograremos que el estudiante cree, juegue, invente, transforme, disfrute, aprenda y comprenda. A partir de esos textos la reflexión científica se hará más apasionante para los alumnos, al verse ellos mismos convertidos en «protagonistas de su propia historia» lingüística y literaria.

Hasta aquí, lo que nosotros consideramos como los fundamentos de una formación seria, científica, del maestro, que es la base de una verdadera reforma. Y siendo el maestro «el primer factor» de la educación primaria, «toda reforma se frustrará sin un maestro que la encarne en su espíritu», según advertía ya el Plan del 31 (Pérez Galán, 1975, 52).

## 2. Necesidad de una formación universitaria completa

### 2.1. Una ocasión ¿perdida?

Quienes a mediados de la década de los 60 comenzamos la ardua tarea de intentar poner una inyección de savia nueva en los esclerosados tejidos de la enseñanza teníamos derecho a esperar que, al cabo de los años, aquellas aspiraciones de entonces hubieran tenido hoy cumplida realidad. Pero, una vez más, pensamos que se desaprovechó la oportunidad. Y muy especialmente en lo que a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas se refiere. Y es que, así como merece elogios la LOGSE y la legislación emanada de la misma —y ello, a pesar de los reparos que se le puedan poner y los fallos que se deben corregir—, el R.D. 1440, que regula los estudios de Magisterio, merece nuestro rechazo.

### 2.2. Exigencias de la legislación sobre la enseñanza obligatoria

Tanto la LOGSE (BOE, 4-X-90) como los Reales Decretos que la desarrollan establecen en su articulado, pero también en los preámbulos, los principios básicos así como los procedimientos que deben regir la enseñanza obligatoria en sus distintas etapas.

Entre los objetivos generales propios del «Área de comunicación y representación» (los relativos a la lengua y la literatura) los reales decretos señalan los siguientes:

1º Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.

2º Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.

3º Comprender, reproducir y recrear algunos textos de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

4º Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones.

5º Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas en diferentes situaciones de comunicación, para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a los que recibe.

6º Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

7<sup>o</sup> Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

Al mismo tiempo, al establecer los aspectos básicos del currículo de Educación Infantil, se reconoce: Que el profesorado «debe ser especializado»; que la educación en esta etapa «ha de ser individualizada»; que el papel del profesor «es insustituible en la programación y en el desarrollo curricular»; que este papel «corresponde no sólo a cada profesor, sino también, y sobre todo, al equipo docente»; que el currículo establecido por los equipos docentes para cada una de las dos etapas debe «concretarse de acuerdo con las circunstancias del alumnado, del Centro educativo y de su entorno sociocultural». A continuación se añade:

Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de la evaluación, a las adaptaciones curriculares, a las metodologías y a las actividades de carácter didáctico. Los proyectos curriculares han de desarrollarse luego en programaciones por ciclos en las que participen todos los profesores responsables de los mismos. Finalmente, cada profesor, en el marco de estos proyectos y programaciones, ha de realizar su propia programación, en la que se recoja (*sic*) los procesos que se propone desarrollar en el aula.

En las mismas ideas se insiste al establecer el currículo de Educación Primaria, así como al regular las enseñanzas mínimas de la citada etapa:

La Educación Infantil ha de estar en estrecha coordinación con la etapa de Educación Primaria para garantizar un tránsito adecuado a la misma. Esa coordinación no implica supeditación de la Educación Infantil a la Primaria, sino necesidad de asegurar los mecanismos de enlace, de modo que la transición tenga elementos de continuidad, junto con otros de cambio y diferenciación.

La Educación Primaria ha de contribuir, fundamentalmente, al desarrollo de las capacidades de comunicación, pensamiento lógico y conocimiento del entorno social y natural de los alumnos.

Ya en la «Nota informativa» que el propio Consejo de Universidades ponía al frente de la propuesta del Plan de Estudios, se destaca que el maestro, cualquiera que sea su especialidad, necesita estar capacitado para fomentar en los escolares actitudes positivas que contribuyan «al desarrollo del sentido crítico frente a los múltiples aspectos que presenta una sociedad plural y democrática». Y concretando más añade que

el uso y la valoración de los medios de comunicación (prensa, radio, televisión, vídeo, cine, teatro), la asistencia y participación en debates, coloquios y otros procedimientos de expresión (...), son conductas que contribuyen al desarrollo personal y social, como recogen y recomiendan los diseños curriculares propuestos en la Reforma de las enseñanzas no universitarias.

Con anterioridad a la LOGSE, el Ministerio había establecido los principios y criterios que habían de guiar la Reforma de la enseñanza obligatoria desarrollándolos en el D.C.B. Por lo que a nuestro tema se refiere, tanto aquí como luego en la LOGSE, se establecen dos áreas diferenciadas, y ya en la Educación Primaria: una de «Lengua y Literatura» para el español y las demás lenguas de las Comunidades Autónomas; y otra de «Lenguas Extranjeras». El desarrollo con que es tratada la primera no merece sino elogios, y no habrá profesor del área que no celebre la claridad de ideas y la visión acertada de todo lo que allí se expone: el lenguaje oral, la lengua escrita, la reflexión sobre la lengua, la didáctica, y hasta la relación lengua-literatura y el aprovechamiento de esa interrelación son tratados con gran dignidad y acierto, como también lo son las orientaciones generales y específicas, convencidos como están los autores de que:

Potenciar el desarrollo comunicativo del alumno supone que la lengua se despliegue en todas sus dimensiones (p.267).

El dominio de la lectura permite al alumno descubrirla como fuente de saber, de ocio y de disfrute (p.268).

Fomentar en los alumnos un uso autónomo y personal del lenguaje es el mejor camino para potenciar su formación integral (p. 269).

La lengua es instrumento de comunicación y desempeña un papel regulador del pensamiento y de la conducta (p.273).

Aún cabría referirse a los documentos que desarrollan la Educación Secundaria Obligatoria, pues no es posible desvincularla de las etapas anteriores, como recuerda el preámbulo del Real Decreto (B.O.E., 26-VI-91) que establece las enseñanzas mínimas. La relación, por otra parte, de esta etapa educativa con los estudiantes de Magisterio no se puede poner en duda.

Como no podía ser de otra manera, la LOGSE, al incluir la lengua y la literatura como área de conocimiento obligatoria en esta etapa, reconoce la necesidad de seguir profundizando en el conocimiento de la misma, ahora lógicamente con mucha mayor exigencia, ya que es necesario «comprender y producir mensajes complejos, orales y escritos, con propiedad, autonomía y creatividad utilizándolos para comunicarse, y organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje» (Art. 2), así como «usar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo» (Art. 19).



### 2.3. *Inconsecuencias del R.D.1440*

Ahora bien, ante tantas exigencias como las que, por parte de la Administración, aparecen plasmadas en la legislación que acabamos de ver, uno tiene que preguntarse si la formación que va a recibir un maestro, con los planes de estudio actuales, es suficiente para poder desempeñar con mediana efectividad su cometido. Y la respuesta no ofrece dudas.

Efectivamente, si comparamos los textos legales —los que se refieren a su futura actividad profesional y los que tratan de su formación inicial—, la preparación en lengua y literatura españolas que los futuros maestros van a recibir no les puede capacitar para el desempeño de su futura profesión tal y como se exige en las leyes. Y ¿qué sentido tiene que se haya creado una específica área de «Lengua y Literatura», para la lengua común de todos los españoles y las otras lenguas de las Comunidades Autónomas, y no se haya tenido eso en cuenta en el R.D. 1440?

Lo que decimos es válido para cualquier especialidad. Pero aún se agrava más si tenemos en cuenta lo que dice el artículo 16 de la LOGSE: «La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel».

Destacamos la última frase. Según se dice, y resulta evidente por la planificación de los estudios de Magisterio, cualquier maestro que obtenga el título por cualquiera de las especialidades puede impartir lengua y literatura españolas. Y esto nos parece muy apropiado, ya que destaca la necesidad de que el maestro reciba una enseñanza de carácter general que le habilite para poder desempeñar su función con dignidad a lo largo de toda la etapa anterior a la educación secundaria.

Ahora bien, para poder enseñar cualquier materia —y muy especialmente la lengua— es necesario conocerla previamente y prácticamente. Y es que la situación de hecho de un futuro maestro puede llegar a ser tan grave que el mismo puede acceder a la docencia, como maestro funcionario del Estado, sin haber recibido ni una sola hora de clase de su lengua materna. Tal es el caso de aquellos maestros que obtengan su título por Educación Especial, y se vean obligados, por necesidades del Centro o porque no le quede otra alternativa, a «elegir» la materia de lengua —o literatura— española.

Pero, aún sin llegar a esa situación extrema —y, en la práctica, muy posible—, será frecuente el caso de maestros que no hayan recibido preparación alguna en la lengua común de todos los españoles, con la excepción de quienes opten por la especialidad de Educación Infantil<sup>23</sup>: A continuación del enunciado y desarrollo de

---

<sup>23</sup> Y yo me siento autorizado a decirlo, pues a lo largo de los cuarenta años que llevo enseñando lengua y literatura españolas he defendido la idea de que todos los maestros tuvieran la posibilidad de

la materia troncal «Lengua y Literatura y su Didáctica» aparece, en todas las especialidades en que dicha materia se incluye, un párrafo que dice: «En aquellas (*sic*) Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, ésta (*sic*) materia troncal se entenderá referida a una de ambas lenguas a elección del alumno».

Sólo en la especialidad de Educación Infantil la materia «Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica», con 12 créditos, aparece referida a ambas lenguas. Uno hubiera esperado que por lo menos en la especialidad de Educación Primaria, en la que el R.D. ha aumentado a 12 los 8 créditos del Proyecto inicial del C.U., se hubiera indicado también su referencia a ambas lenguas.

Este desaguizado de la Administración Central podría haber sido arreglado por las Universidades de las Comunidades Autónomas, con la implantación obligatoria de la otra lengua para quienes no la hubieran escogido —pero, según lo que nosotros conocemos, no siempre ha sido así—. Ahora bien, al menos en la Educación Primaria, era el Ministerio quien tenía la obligación de haberlo establecido.

Y es que el Plan de Estudios de Magisterio nació viciado ya desde el principio, porque se consideró —y se sigue considerando— a la lengua como una asignatura más, suprimible como cualquier otra, y no como el instrumento fundamental e imprescindible. La lengua es el vehículo transmisor de todo saber; y su correcto dominio, el fundamento de toda educación: **la conditio sine qua non**.

Eso, indudablemente, lo sabemos todos —y los primeros, los propios legisladores, al menos prácticamente—. No en vano somos hombres por la palabra:

Y una de las cosas admirables del idioma es que, haciéndonos hombres, la palabra nos hace ya hombres de una manera especial: nos liga en una determinada cercanía, en una trama de emociones, tradiciones y pensamientos, es decir, en una actitud vital; y el niño francés sale hablando francés (para admiración del portugués de la famosa décima) (Alonso, 1958: 8-9).

#### 2.4. *La licenciatura, única solución*

Da la impresión de que la reforma se realizó sin meterse a fondo con el verdadero problema que lo había motivado. Es evidente que en tres cursos el estudiante no puede —ni debe— recibir más clases teórico-prácticas de las que el R.D.1440

---

estudiar como asignatura optativa las otras lenguas españolas. De este modo, un maestro formado en Madrid, por ejemplo, podría ejercer la docencia sin problemas en la Comunidad bilingüe de su elección. Así se contribuiría, además, a fomentar el mutuo conocimiento, el respeto y la convivencia entre todos los españoles. Ahora leo en *La Vanguardia* (25-V-2000) que «las universidades de Cataluña proponen llevar el catalán como optativa a institutos de toda España».

permite. Pero la solución la tuvieron los legisladores en sus manos, exigiendo para estos estudios una licenciatura.

Ya Américo Castro sostenía que la formación del maestro no debe considerarse desligada de lo universitario, y que era necesaria la formación de profesores especializados; y apoya sus opiniones en la práctica del fundador de la Institución Libre de Enseñanza:

Entre nosotros, don Francisco Giner sostuvo siempre que a los grados más elementales de la enseñanza debían ir universitarios especialistas en la materia (Castro, 1922: 19).

La licenciatura, aunque fuera de cuatro años, es lo que desde los años 70 se ha venido pidiendo por todos los que nos alistamos en los movimientos de renovación pedagógica. En aquellas «Jornadas de Estudio de las Escuelas de Magisterio», que reunían a los profesores que luchábamos por una reforma democrática de las enseñanzas, defendíamos siempre la necesidad de una licenciatura; el último curso, dedicado a las prácticas en los colegios. Es lamentable que no se tuviera el coraje de haberse lanzado a una reforma en profundidad. Porque la licenciatura hubiera dignificado al magisterio; hubiera disminuido las diferencias entre los profesores; hubiera acabado con la idea arraigada entre los propios estudiantes de que el alumno de magisterio es un universitario de segunda clase<sup>24</sup>. Éstos eran los ideales por los que luchamos tantos en aquellos años difíciles.

Parece evidente que la causa de este frustrado plan, al no reconocer la licenciatura al futuro maestro, ha sido una vez más la económica. Es más barato un profesional de tres años que uno de cuatro o cinco.

La dignificación del Magisterio y, por tanto, de los propios maestros era algo que ya había hecho la República, como se puede ver en el Decreto que reformaba las Escuelas Normales, en cuyo preámbulo se dice:

Urgía dotar a la escuela de los medios necesarios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo

---

<sup>24</sup> Esta idea es tan real que hasta lo llegan a percibir nuestros propios estudiantes: pues los demás, hablando en términos generales, los consideran inferiores, sobre todo porque —y esto viene sucediendo especialmente en los últimos años— los alumnos que estudian esta carrera son alumnos de aluvión, que no han podido entrar en otras Facultades porque allí se les exige la selectividad; y son muy pocos los que eligen estos estudios por vocación y un interés ilusionante. El no exigir aquella selectividad para acceder a los estudios de Magisterio es otro error grave de la Administración. Y nosotros no estamos de acuerdo, en absoluto, con la idea —que se está extendiendo entre padres y alumnos— de suprimirla o rebajar sus exigencias: Nada valioso se ha conseguido nunca sin esfuerzo.

en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella (Pérez Galán, 1975: 52-53)<sup>25</sup>.

Con todos sus fallos, la Ley de Villar Palasí supuso un avance importantísimo en la mejora de los estudios del Magisterio. Si sus éxitos no fueron los esperados, la culpa no se puede achacar a la Ley, sino a los que no supieron aplicar debidamente aquella importante reforma. Sólo le faltó el añadirle un cuarto año de prácticas.

En cuanto a las materias formativas por excelencia —las humanidades y, muy especialmente, la lengua— en la Ley Villar tuvieron un tratamiento digno, sólo comparable con el que les dio el Plan Profesional de la República. En todas las especialidades se exigía Lengua Española en el curso 1.º y Didáctica de la Lengua en 2.º. Aparte de otras materias optativas, en la especialidad de Filología se tenía que dar también Literatura.

También el Plan de 1967 (O. M. de 1 de junio) daba un tratamiento más digno a la lengua y la literatura que el de ahora. Había un curso completo de «Lengua española» y su didáctica y otro de «Literatura y su didáctica».

Recientemente, está cobrando un nuevo impulso la idea de conseguir que el Magisterio sea una licenciatura. En una reciente reunión celebrada entre los decanos de las Facultades de Educación (centros en los que se han integrado casi todas las escuelas de magisterio) se ha acordado profundizar en los planes de estudio para que, desde ahora hasta el año 2004, se trabaje en esa dirección con el fin de conseguir que en el susodicho año se haga realidad tan ansiado deseo. «Es necesario cambiar la formación inicial y permanente del profesorado para abrir todos los ciclos educativos a profesionales bien formados pertenecientes a un cuerpo único de enseñantes» (Ruiz Reig, 2000: 12-13).

## 2.5. *La formación permanente*

Por otra parte, sabemos que la formación inicial básica del maestro —de todo profesor—, tanto si es de tres años como si dura más, necesita ser continuada luego durante su quehacer profesional, y puesta al día. El maestro necesita actualizar sus conocimientos científicos y aun más los procedimientos metodológicos, didácticos.

---

<sup>25</sup> La reforma de las Escuelas Normales, la más trascendental de todas las realizadas hasta ahora, se llevó a cabo por decreto del 29 de setiembre de 1931. Este Plan constaba de tres cursos académicos, y uno entero de prácticas con el sueldo inicial de un maestro. Era un plan universitario con todas sus consecuencias. Un estudio detallado de la reforma puede verse en el libro de Pérez Galán.

Esta formación permanente debe constituir para el propio maestro una autoexigencia. Su contacto ahora directo con los colegios debe proyectarse de nuevo hacia la Universidad, para no perder la relación con ella; de igual modo que los años de estudios universitarios no deberían aislarse de la realidad escolar con la que el futuro maestro va a entrar luego en contacto. De este modo la teoría podrá encontrar un desarrollo de base más racional; y, a su vez, la práctica, obtener una consolidación científica.

Con referencia a la importancia que este aspecto de la formación está adquiriendo en Francia, concretamente, dice Lázaro Carreter:

Allí se reivindica corporativamente el derecho a la formación continua como parte del trabajo retribuido en el seno de las Universidades (Lázaro, 1991: 29).

Entre nosotros, desde el momento en que se accede a una plaza de numerario, se supone que tiene ya la formación suficiente, y nadie le va a pedir responsabilidades respecto de ella ni ahora ni nunca. El ponerse al día o anquilosarse es una cuestión personal. Lázaro Carreter propone, con buen criterio, aprovechar el marco institucional ya existente de seminarios didácticos, y constituirlos todos con profesores de diversos centros:

Estas reuniones podrían ser base y fomento de constitución de este tipo de trabajo concreto, en este sentido nuevo de la didáctica de la lengua y la literatura. Mejor dicho, de la didáctica de la expresión y la comunicación a través de nuestras disciplinas de lengua y literatura (Lázaro, 1991: 30).

Este es otro de los retos que tiene planteados, hoy más que nunca, la Administración. Es necesaria —«urge», como decía el Plan de la República— una formación inicial auténticamente universitaria, científica, del maestro. Es necesaria una continuidad de esa formación, mediante la oferta generosa de las Autoridades para que el maestro se sienta atraído en busca de una autoformación permanente. Es necesario tomar conciencia de que los estudiantes que accedan al magisterio han de salir preparados para enseñar a expresarse con corrección y a reflexionar/pensar. Es necesario que el maestro se sienta ilusionado con su futura profesión. Sin esos requisitos, ninguna reforma seria podrá tener éxito.

## Bibliografía

- ALEXANDRE, V. (1977): *Mis poemas mejores*. Madrid, Gredos.  
ALONSO, D. (1941): «Sobre la enseñanza de la filología española». *Revista Nacional de Educación*, 2.

- ALONSO, D. (1958): *Tres sonetos sobre la lengua castellana*. Madrid, Gredos.
- ALONSO, D. (1966): *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid, Gredos.
- BOSQUE, I. (1991): «Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática», *Actas de las I Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas*. Cáceres, Universidad de Extremadura, I.C.E., 33-62.
- CASTRO, A. (1922): *La enseñanza del español en España*. Madrid, V. Suárez.
- CASTRO, A. (1924): *Lengua, Enseñanza y Literatura*. Madrid, V. Suárez.
- CERVANTES, M. de (1987): *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*, ed. de V. Gaos. Madrid, Gredos.
- FELIPE, L. (1963): *Obras Completas*. Buenos Aires, Losada.
- GARCÍA LORCA, F. (1986): *Obras Completas*. Madrid, Aguilar.
- GARCÍA PADRINO, J. y MEDINA, A. (1988): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya.
- HERNÁNDEZ, M. (1960): *Obras Completas*. Buenos Aires, Losada.
- LAMIQUÍZ, V. (1978): *Sistema lingüístico y texto literario*. Sevilla, Public. de la Universidad.
- LAMIQUÍZ, V. (1983): *Lingüística española*. Sevilla, Public. de la Universidad.
- LANDERO, L. (1999), «El gramático a palos», *El País*, 14-XII-1999, 16.
- LARRA, M.J. de (1960): «Literatura», *Artículos de crítica literaria*. Madrid, Espasa-Calpe, Clásicos Castellanos.
- LÁZARO, F. (1991): «La enseñanza de la literatura», *Actas de las I Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas*. Cáceres, Universidad de Extremadura, I.C.E., pp. 11-32.
- MACHADO, A. (1964): *Obras. Poesía y Prosa*. Buenos Aires, Losada.
- MAYOR, J. (1988): «Presupuestos psicológicos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura», *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Anaya.
- MAYOR, J. (1989): «Del hombre condicionado por el lenguaje al hombre dominador del lenguaje», *Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Arturo Medina*. Madrid, Publicaciones Pablo Montesino, Universidad Complutense.
- MEDINA, A. y G. PADRINO, J. (1988a): «Didáctica de la Lengua», *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Anaya, 7-31.
- MEDINA, A. (1988b): «Didáctica de la Literatura», *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Anaya, 511-534.
- MEDINA, A. (1992): «Didáctica de la Lengua en España: Panorama histórico», *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Sevilla, Publics. de la Universidad, 29-47.
- NERUDA, P. (1968): «Viaje al corazón de Quevedo», *Obras Completas*, Buenos Aires, Losada.
- PARRA, J. M.<sup>a</sup> (1989): «Una propuesta de estudio interdisciplinar en las áreas social y lingüística», *Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Arturo Medina*. Madrid, Pub. Pablo Montesino, Univ. Complutense, 71-93.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975): *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid, Edicusa.

- PLEYÁN, C. (1975): «Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua», *Cuadernos de Pedagogía*, 4, 25-27.
- QUILIS, A. (1978): «La enseñanza de la lengua materna», *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 1.
- RUIZ REIG, J. (2000): «Por la licenciatura del Magisterio. ¡Ahora!», *T.E.*, N.º 212.
- SALINAS, P. (1983): *Ensayos Completos*. Madrid, Taurus.
- UNAMUNO, M. de (1958): *La vida de Don Quijote y Sancho, Obras Completas*. Madrid, Afrodisio Aguado.
- VALDÉS, J. de (1969): *Diálogo de la lengua*, ed. de J. F. Montesinos. Madrid, Espasa-Calpe, Clásicos Castellanos.
- VILCHES, F. (1999): *El menosprecio de la lengua. El español en la prensa*. Madrid, Dykinson.