

---

Carmen López Ferrero

## La tradición pedagógica francesa en la enseñanza de la gramática española durante el siglo XX

### 1. Introducción

En la última tradición escolar de la enseñanza de la gramática española, la influencia de las ideas pedagógicas procedentes del ámbito francés ha sido desigual según las épocas. Los métodos de enseñanza y los planteamientos didácticos que han sido propuestos por profesores, pedagogos y lingüistas en la educación francesa<sup>1</sup> han constituido el modelo seguido para plantear los cambios metodológicos en la didáctica de la gramática de la lengua española.

En este estudio nos proponemos considerar el tipo de incidencia y el alcance de esta influencia pedagógica francesa en la didáctica de la gramática española. El periodo histórico que abarcamos incluye diferentes etapas del siglo XX, un periodo que aún está por analizar con detenimiento en lo que a la enseñanza de la gramática española se refiere. Nuestra perspectiva es, pues, histórica.

En este sentido, nos interesa observar en qué periodos de la reciente historia de la enseñanza de la gramática de la lengua española se ha tenido en cuenta la pedagogía procedente del ámbito francés. En cada uno de los periodos considerados, nos proponemos calibrar qué autores o instituciones francesas han tenido una mayor influencia en los planteamientos didácticos para la enseñanza de la gramática española, a través de los planes de estudio y de los programas oficiales de la época. Intentamos también analizar cuáles son las causas de la adopción de los enfoques franceses y sus implicaciones en la didáctica de la gramática. Finalmente, ilustraremos las repercusiones de la influencia francesa con los planteamientos que se pueden observar en

<sup>1</sup> Abordamos en este estudio la tradición pedagógica francesa en un sentido amplio: consideramos como puntos de referencia tanto los planteamientos desarrollados en Francia como los procedentes del ámbito belga y suizo.

algunas gramáticas pedagógicas concretas, destinadas a la enseñanza secundaria.

Centramos nuestro trabajo en la enseñanza secundaria, la etapa educativa más adecuada para introducir el estudio gramatical de la lengua. Así lo consideran los destacados especialistas que han reflexionado sobre el tema durante este siglo (desde las ya clásicas reflexiones de Laura Brackenbury (1908), pasando por R. Lenz (1912) o A. Castro (1922) hasta los más recientes comentarios de J. Tusón (1980), Álvarez Méndez (1987) o E. Alarcos (1996)<sup>2</sup>.

Dos son los periodos de la reciente historia de la enseñanza de la gramática en España en que la influencia de la ideas pedagógicas procedentes del ámbito francés ha sido más manifiesta: durante el periodo republicano (1931-1938) y en la década de los 50, en que rige la ley de Enseñanza Media de 1953, un periodo de apertura política y de inicio del desarrollo económico que culminará a principios de los 60. Pasamos a comentar cada uno de ellos.<sup>3</sup>

## 2. La enseñanza de la gramática durante la II República

La enseñanza de la gramática durante la II República española revela la influencia de los planteamientos pedagógicos franceses. En la década de los 30, bajo los postulados de la Institución Libre de Enseñanza, se generalizan los métodos de la escuela *nueva* o escuela *activa* y de la reforma escolar impulsada por Jules Ferry (1880). Son enfoques pedagógicos procedentes del siglo anterior, el siglo XIX, pero que no llegan a España hasta los años 30.<sup>4</sup> En Rousseau encontramos el germen de las directrices que guían los planteamientos didácticos de la época. También el pedagogo suizo Pestalozzi influye en el tipo de enseñanza que se propugna durante la II República española.

De los principios pedagógicos de Rousseau y Pestalozzi surgen los postulados de la moderna pedagogía, que se materializa en la llamada

- 2 L. Brackenbury, *La enseñanza de la gramática*, Clapham Training College 1908, Madrid 1922; R. Lenz, „¿Para qué estudiamos gramática?“ 1912, en: J.M. Álvarez Méndez (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid 1987, pp. 92-117; A. Castro, *La enseñanza del español en España*, Madrid 1922; J. Tusón, *Teorías lingüísticas y análisis sintáctico*, Barcelona 1980; J.M. Álvarez Méndez, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid 1987; E. Alarcos, „¿Cómo y cuándo enseñar gramática?“, en: B. Mantecón/F. Zaragoza (ed.), *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Málaga 1996, pp. 17-24.
- 3 Analizamos en este artículo el periodo histórico del siglo XX en lo que a la enseñanza de la gramática española se refiere. No obstante, no hay que olvidar que en el siglo XIX, la Institución Libre de Enseñanza aplica desde 1876 métodos pedagógicos procedentes del ámbito francés.
- 4 Destacamos la figura del pedagogo catalán A. Galfí (1886-1969) quien en 1924 funda la escuela de Blanquerna (1924-1939). En esta escuela se experimentan activamente los métodos de la escuela activa, que recoge en su obra *Mesura del treball escolar* (1928).

„escuela nueva“. La escuela *nueva* concibe la enseñanza centrada en el desarrollo psicológico del alumno. Según esto, el maestro tiene como función fundamental desarrollar la actividad del niño. Como muy bien han descrito J. Gutiérrez et al. (1988), la escuela nueva es una escuela unificada:

„escuela sin discriminación ideológica, política o social; escuela donde no hubiese barreras artificiales de bloques separados (primaria, secundaria y universidad), sino donde con metodología moderna el niño ascendiera naturalmente desde la infancia y el parvulario hasta la escuela técnica superior. Era un viejo ideal de la Institución Libre de Enseñanza“<sup>5</sup>.

En España se crearon Institutos-Escuela en Madrid y Barcelona, en los que se unieron la primera y la segunda enseñanza dentro de los principios de la escuela única. En el orden pedagógico se suprimieron los exámenes, y se mantuvo el espíritu de tolerancia religiosa que impregnaba todas las entidades surgidas de la iniciativa de la Institución Libre de Enseñanza<sup>6</sup>.

En cuanto a la repercusión de la ideología y la metodología pedagógicas de estas instituciones escolares en la enseñanza de la gramática, podemos destacar un cambio en la concepción didáctica de la enseñanza gramatical desde los años 20.<sup>7</sup> En esta década se inicia una reforma en la enseñanza de la lengua, fruto de las propuestas de insignes lingüistas, pedagogos nacionales y extranjeros (entre ellos es pedagogo belga O. Decroly), y docentes (A. Maíllo, M. de Montoliu, entre otros), que tienen sus más inmediatas repercusiones en los estudios primarios. A principios de los años 30 surgen las llamadas gramáticas *pedagógicas* para la primera enseñanza, que proponen un método intuitivo y analítico, que tenga en cuenta la intuición lingüística de los alumnos para orientarlos progresivamente y de forma práctica hacia la reflexión sistemática. En estas gramáticas se da un enfoque instrumental al estudio de la lengua castellana, destinado a la adquisición de habilidades concretas (redacción, composición, análisis gramatical,...) y no de conceptos. Se proponen ejercicios de uso de la lengua, sin reglas que los niños hayan de memorizar.

En la enseñanza secundaria, se tiene presente en los planes de estudio que se elaboran en este periodo (plan de 1926 del ministro Callejo; plan de 1934 de Filiberto Villalobos) el proceso de aprendizaje de los alumnos. Así, se

- 5 J. Gutiérrez et al., „Educación y enseñanza“, en: M. Artola (ed.), *Enciclopedia de Historia de España, I. Economía y Sociedad*, Madrid 1988, p. 590.
- 6 Para una visión de conjunto de esta etapa de la historia de la educación en España pueden consultarse los siguientes estudios: A. Molero Pintado, *La reforma educativa de la segunda república española. Primer bienio*, Madrid 1977; M. Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, Madrid 1977; M. de Puelles Benítez, „Capítulo XI“, en: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Madrid 1980, pp. 316-358.
- 7 A. Castro, en su opúsculo *La enseñanza del español en España* (Madrid 1922), comenta que Francia es el „país que todas las naciones consideran como maestro en cuestiones del idioma moderno“ (p. 135).

instaura en este nivel un tipo de enseñanza de carácter práctico e intuitivo, por medio de trabajos de dictado, redacción y composición.

En el plan de 1934 se presenta en los primeros cursos una enseñanza gramatical intuitiva para proceder después, de manera cíclica, a la reflexión científica de la disciplina. El Real Decreto que establece el plan de estudios de 1934, por ejemplo, dice así:

„En el primer ciclo se dará a la enseñanza un carácter elemental e intuitivo; servirá de enlace entre la primaria y los estudios del segundo período cuando el desarrollo intelectual y corporal de los alumnos permiten una mayor amplitud y un vigor científico más intenso. En el segundo ciclo se enseñarán estos conocimientos, razonados y ordenados.

Este ciclo, a su vez, tiene dos grados. En el primero (cuarto y quinto años), las disciplinas, que vienen desenvolviéndose de una manera cíclica, tendrán primordialmente un propósito formativo y se darán con una orientación natural y humana, reservándose para el segundo grado (sexto y séptimo años) la estructuración científica en la enseñanza y el vigor y profundidad que requieren unas disciplinas que han de servir de tránsito para los estudios universitarios“<sup>8</sup>.

En este plan de Bachillerato se instaura una asignatura de Lengua española y Literatura que se imparte los siete años que duran los estudios secundarios, si bien los programas de cada curso dan un peso más específico al estudio de la gramática o al de la literatura. En los primeros cursos se fomenta el estudio de la lengua castellana y a partir del cuarto curso se inicia el estudio de la Historia de la Literatura Española, con carácter cíclico, con una mayor profundización en las obras estudiadas cada año. Para F. Rincón (1989) esta unión, por primera vez, en una asignatura de la lengua y la literatura constituye un „maridaje que va a tener aceptación y va a permanecer por mucho tiempo.“<sup>9</sup>

Los objetivos que se establecen para la asignatura de Lengua Española son que los alumnos redacten correctamente, al tiempo que lean las principales obras literarias adecuadas a su edad, mostrando mediante comentarios sencillos que saben interpretarlas. Se insistía en la necesidad de elegir cuidadosamente las lecturas para los alumnos.

En el programa único que publica el Ministerio para la asignatura de Lengua española y Literatura, se presenta la gramática como un „ejercicio“ más del trabajo escolar centrado en la lengua española, no descontextualizada. Por otro lado, el alumno ha de reconocer los hechos gramaticales en los textos, y no aprenderlos de forma teórica o abstracta:

8 M. Utande, *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*, Madrid 1964, p. 436.

9 F. Rincón, *Didáctica de la literatura española en la Enseñanza Media*, Barcelona 1989, p. 9.

„Los epígrafes de este cuestionario no son un programa de preguntas teóricas a que el alumno debe contestar, sino un índice de los hechos gramaticales que habrá de reconocer en los textos“<sup>10</sup>.

Algunos ensayos sobre metodología didáctica exponen también las nuevas orientaciones en la enseñanza de la gramática. Así, en el manual de D. Tirado Benedí (1937), *La enseñanza del lenguaje*, se comenta que

„Los conocimientos gramaticales y su aplicación (la habilidad gramatical) sólo se dominarán con constantes ejercicios de análisis y composición, no con el aprendizaje memorístico de las reglas“<sup>11</sup>.

Y más adelante sigue destacando el enfoque práctico y activo que hay que darle a la enseñanza de la lengua:

„La práctica es la clave para la perfecta enseñanza del lenguaje en todos sus aspectos. Su resultado será el más completo y perfecto aprendizaje de las técnicas lingüísticas de valor usual en la vida y el dominio exacto y correcto, preciso y bello, a la vez, de la expresión y de la comprensión, que sólo pueden adquirirse con el ejercicio rápido, ordenado, metódico y constante.“<sup>12</sup>

Comenta también este pedagogo el método de enseñanza de la conversación didáctica, que, entre otras ventajas, permite llamar la atención de los alumnos sobre las reglas fundamentales de la lógica para que hallen por sí mismos la mayoría de las veces la respuesta a sus preguntas, o estimula su observación y pensamiento, indispensable para ejercitar al alumno en la expresión y hasta en la elocuencia. Sigue, por otra parte, este autor el método didáctico Decroly, en que se tienen en cuenta los intereses naturales del niño, las condiciones locales y la disposición de la mayoría de los alumnos. Interesa, según él, que se apliquen los centros de interés. Siempre conviene tener en cuenta el desarrollo mental del alumno y ofrecerle conocimientos que pueda relacionar con otros anteriores. Observamos aquí la influencia de otro autor del ámbito francés: del pedagogo belga Decroly.

En los libros de texto de gramática para la segunda enseñanza que surgen durante esta época se recoge el planteamiento cíclico propuesto y la consideración del desarrollo psicológico del alumno. En algunos manuales se propone el método inductivo, de la observación del fenómeno en la frase a la extracción de la regla oportuna, como veremos más adelante. De todos modos, las lecciones tienen un marcado carácter teórico y de metodología tradicional. Los nuevos métodos tienen un mayor reflejo en la enseñanza elemental de la época, y menor repercusión en la etapa secundaria.

Podríamos resumir la influencia de la tradición escolar francesa en este periodo en los siguientes puntos:

10 *Gaceta de Madrid* 274, Madrid 1934, p. 7.

11 D. Tirado Benedí, *La enseñanza del lenguaje*, Tomo II de *El tesoro del maestro*, Barcelona 1937, p. 104.

12 D. Tirado Benedí (nota 11), p. 105.

- Unificación de la enseñanza primaria y secundaria (Institutos-Escuela); influencia de la *escuela nueva, activa o unificada*.
- Consideración del nivel intelectual del alumno en cada etapa, lo cual supone un enfoque mucho más realista y pedagógico. El alumno se considera el centro de aprendizaje, quien ha de descubrir por sí mismo los conocimientos a través de la experimentación. La práctica y la experimentación constituyen, pues, el método propugnado para adquirir habilidades intelectuales (entre ellas las lingüísticas). Impulso de la pedagogía activa (influencia de Rousseau y Pestalozzi).
- Rechazo de los libros de texto y de cualquier material que suponga una homogeneización y rutina en la enseñanza (línea pedagógica abierta por Rousseau, seguida por Pestalozzi y concretada en la llamada escuela activa).
- Contacto con el entorno vital del alumno: enseñanza relacionada con sus propios intereses, respeto a sus valores, conciencia, ritmo de aprendizaje,... (influencia de Decroly).

### 3. La década de los 50

El otro gran momento en la historia reciente de la enseñanza de la gramática en que los docentes, pedagogos y lingüistas españoles toman como referencia las ideas pedagógicas y los modelos educativos del ámbito francés se inicia en la década de los 50.

Un hito en los planes de estudio de enseñanza secundaria de España lo constituye la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, conocida con el nombre del ministro Joaquín Ruiz-Giménez. Esta ley supone una apertura a nuevas formas de presentar y de impartir los contenidos, fruto del afán renovador de inquietos catedráticos de enseñanza media de la época y del conocimiento de los métodos didácticos aplicados en Francia fundamentalmente. Esta información y la seguridad de la necesidad de un cambio se refleja de una forma muy clara en los libros de texto que se publicarán durante los siguientes años, con un planteamiento muy distinto del seguido hasta el momento, que intenta adecuarse más a la realidad y necesidades sociales, una vez superado el trauma de la Guerra Civil y la inmediata posguerra.

El marco de referencia para el nuevo enfoque educativo de la enseñanza de la gramática en esta época lo constituirá la tradición pedagógica francesa:

„A tal fin, don Rafael [Rafael Lapesa] y yo - debió de ser en 1951 o 52 - nos trasladamos a París, donde visitamos durante un mes los liceos más acreditados por la perfección de sus enseñanzas, observando el trabajo en las aulas y cambiando impresiones con los profesores. Todavía permanecí casi otro mes más, asistiendo al Centro de Investigaciones Pedagógicas de Sèvres, y adquiriendo abundante material didáctico que el Ministerio pondría a disposición de los profesores.

Como es natural, nuestra idea de los cambios que deberían realizarse ya estaba en línea con lo que en Francia se hacía.<sup>13</sup>

Entre los cambios en la enseñanza de la lengua que se introducen en esta época destaca el método del comentario de texto especialmente. La explicación de textos era una práctica muy arraigada en la tradición pedagógica francesa.

Otros protagonistas de este periodo, como C. Pleyán, también han manifestado su deuda con algunos investigadores franceses, como G. Guillaume o su discípulo M. Molho.

S. Gili Gaya, en un artículo de esta misma década, destaca el modelo francés de enseñanza de la lengua como modelo ejemplar que seguir:

„En lo que se refiere a enseñanza de la lengua materna y de la Literatura nacional, es Francia el pueblo que ofrece un nivel más elevado entre los países modernos. Ha creado un verdadero culto a sus clásicos literarios y ha hecho de la enseñanza de su lengua la preocupación más exquisita de todo el sistema educativo. Aunque sean muchas nuestras discrepancias en otros aspectos de la educación francesa, especialmente con respecto al tono de la vida en los liceos, es forzoso reconocer la superioridad de los bachilleres de Francia en las materias objeto de este artículo“.<sup>14</sup>

Las disposiciones oficiales relacionadas con la enseñanza de la gramática especifican que los estudios de la propia lengua en la enseñanza media deben tener un carácter eminentemente práctico, que exige que la teoría gramatical se desarrolle sobre ejemplos concretos: textos literarios debidamente escogidos. Se insiste en el enfoque pragmático de la asignatura y en la adaptación de los textos seleccionados (aunque literarios) a la mentalidad propia de los escolares. En este sentido, se establece que las clases de lengua española se completarán obligatoriamente con clases prácticas: ejercicios de lectura, redacción y composición:

„Clases prácticas. - Entiéndase por tales en la distribución horaria las que en forma de una activa comunicación de profesores y alumnos deben ser dedicadas en cada uno de los cursos a ejercicios prácticos de las asignaturas teóricas, especialmente de idiomas...“<sup>15</sup>

También se dan directrices sobre la terminología que se ha de emplear en determinadas asignaturas, especialmente en la de gramática española:

13 F. Lázaro Carreter, „Homenaje a la memoria de D. Samuel Gili Gaya“, en: *Boletín de la Asociación de Profesores de Español*, Madrid 1995.

14 S. Gili Gaya, „La lengua nacional en la Enseñanza Media“ en: *Rivista de Educación* xvi/42, 1956, p. 38.

15 M. Utande (nota 8), p. 471.

„Terminología. – En los cuestionarios y en los libros de texto se unificará la terminología científica, tanto en las distintas disciplinas de Letras, especialmente en las gramaticales, como en las de Ciencias.“<sup>16</sup>

Se insiste, pues, en el carácter práctico de la materia y en su adaptación al nivel intelectual del alumno. Se señala que se han de evitar las nociones abstractas que no sean objeto de ejemplificación. Se propone incluso, en las orientaciones metodológicas, un ejemplo de organización de una clase de primer año de gramática española:

„1º Un breve dictado (máximo, seis líneas), con corrección por el Profesor, y comentario del dictado anterior.

2º Explicación del programa teórico, a ser posible en diálogo con los alumnos.

3º Lectura comentada.

Orientaciones metodológicas para la lectura:

El Profesor leerá primeramente el pasaje que haya de ser comentado, y a continuación volverá a leerlo el alumno, cuidando el Profesor de corregir todos los defectos graves de pronunciación y entonación que observe.

Otro alumno explicará el significado total del pasaje leído, y el Profesor corregirá las deficiencias de ordenación y expresión de ideas y palabras.

El Profesor comentará el texto, atendiendo en primer lugar al léxico, y después comprobará en el texto la doctrina gramatical explicada hasta aquel día, todo ello sin perjuicio de la activa participación del alumno en estas tareas.“<sup>17</sup>

Para M. Seco (1961)<sup>18</sup> la dirección marcada por el plan de 1953 resulta novedosa, pero no transcurrió el tiempo suficiente para que su implantación tuviese consecuencias sensibles para la enseñanza de la lengua. Las dificultades que impidieron la aplicación de los nuevos principios metodológicos fueron varias. Manuel Seco destaca el hecho de que los profesores no pusieran plenamente en práctica el plan de 1953 y el que no se cumplieran las normas oficiales en el sistema de evaluación<sup>19</sup>.

En cuanto a la legislación sobre los libros de texto, se señala que los autores de libros de texto acomodarán sus lecciones con libertad pedagógica, pero con restricciones:

„teniendo en cuenta que el número de las mismas deberá estar condicionado por el número de clases que puedan darse a lo largo de cada curso académico, y dejando siempre un veinticinco por ciento,

16 M. Utande (nota 8), p. 471.

17 Cuestionarios del plan de 1953. „Orden de 21 de enero de 1954“, en: *Boletín Oficial del Estado* 33, Madrid 1954, p. 629.

18 M. Seco Reymundo, *Metodología de la lengua y literatura españolas en el bachillerato*, Madrid 1961, pp. 58-59.

19 M. Seco (nota 18), pp. 58-60.

aproximadamente, de dichas clases para las tareas de repaso y las pruebas que se estimen necesarias.“<sup>20</sup>

Según F. Rincón (1989), el plan de Ruiz Jiménez va a tener una repercusión curiosa en los libros de texto. Frente a la unidad que se propone del estudio de la lengua y la literatura, se van a elaborar tres tipos de libros de texto destinados a esta asignatura:

– Los de „lengua“, que corresponden a la programación de primero y segundo, que introducen junto a la teoría gramatical las lecturas obligatorias para diferentes fines.

– Los de „historia de la literatura“, que corresponden a los cursos quinto y sexto, aunque en los cuestionarios oficiales se indica que se han de tratar temas de historia de la lengua.

– Los „mixtos“, que presentan en sus páginas cuestiones gramaticales y de historia de la literatura, destinados al tercer y cuarto cursos.

Este investigador ve esta distribución de la materia en los diferentes manuales, aunque se aparte de las disposiciones oficiales, como un avance didáctico en el planteamiento de ambas cuestiones, la gramatical y la literaria. Y concluye comentando que los planes de estudios no son necesariamente el motor de los cambios didácticos, sino que en muchas ocasiones su puesta en práctica supone desviaciones con respecto a la ley beneficiosas para la enseñanza:

„(...) en su materialización en los libros de texto se va a producir un fenómeno curioso, que no es el único plan en que va a ocurrir, y que demuestra que aunque puede ayudar o entorpecer enormemente, no es en definitiva el proyecto oficial el que hace avanzar los planteamientos didácticos.“<sup>21</sup>

En este sentido, M. Seco (1961) advierte del peligro de los malos libros de texto, no adaptados a las directrices teóricas y metodológicas de los nuevos planes de estudio, que deben ser objeto de una rigurosa inspección:

„Esta inspección debiera ser más rigurosa aún en los libros de texto, ya que algunos de los aprobados para el nuevo Plan en escasa medida se atienen a su espíritu. El mal que pueden causar estos libros es mayor que el de los malos profesores privados, al desorientar con el falso prestigio de sus autores a miles de profesores y alumnos que han de utilizarlos. Otros defectos igualmente graves deben ser corregidos en tales libros: la excesiva extensión, el lenguaje demasiado „adulto“, la confusión de ideas, las abstracciones, las falsas elegancias de estilo, las erratas de imprenta... Para que el libro de texto sea un auxiliar realmente útil del profesor -lo cual constituye su verdadera misión- es indispensable que éste pueda apoyar en él sus explicaciones, en lugar de verse obligado a enmendar constantemente el texto, apartando de él

20 M. Utande (nota 8), p. 474.

21 F. Rincón (nota 9), p. 56.

la fe -tan necesaria- de los alumnos. Y si, como por desgracia ocurre todavía, el profesor improvisado se deja llevar de la mano por el texto, los peligros son ya extraordinarios<sup>22</sup>.

Vemos, pues, que los libros de texto contribuyen a consolidar los cambios propuestos en las disposiciones oficiales. Para que una propuesta se haga realidad, como comenta M. Seco, es necesario que los materiales se adecuen a esa propuesta, si no el avance en la enseñanza de la gramática difícilmente se puede dar.

Recogiendo estas consideraciones pasamos en el siguiente apartado a analizar dos manuales escolares de cada una de las épocas que hemos comentado. Nuestro propósito es observar cómo se concretan en dos gramáticas pedagógicas representativas de cada una de las etapas comentadas los enfoques didácticos que se nutren de la tradición pedagógica francesa.

Antes de pasar al siguiente punto, resumimos los aspectos más relevantes de la influencia de las ideas pedagógicas francesas en la década de los 50:

- Enfoque práctico de la gramática: atención al uso de la lengua.
- Prácticas de lectura, redacción y composición.
- Ejercicios gramaticales a partir de textos, no de oraciones aisladas (contextualización).
- Introducción del comentario de textos.

Las novedades didácticas y pedagógicas de esta época se concretan en los materiales docentes surgidos al amparo del plan de estudios de 1957.

#### 4. Implicaciones en la didáctica de la gramática de lengua española: análisis de algunas gramáticas pedagógicas

Para ilustrar la influencia de las ideas pedagógicas francesas vamos a analizar brevemente en las siguientes líneas dos gramáticas escolares representativas de cada uno de los periodos comentados. En primer lugar, consideramos el planteamiento didáctico que presenta una gramática muy utilizada en el primer tercio del siglo XX y en la década de los 30: la *Gramática castellana. Tercer Grado* de M. de Montoliu (1925), una gramática muy elogiada en la época. Pasaremos después a comentar un manual de gramática de C. Pleyán: *Verbo. Curso de gramática castellana. Segundo curso* (1958), obra también de una gran repercusión escolar.

El manual de M. de Montoliu, pese a presentarse como una gramática para la enseñanza elemental, se destina a un tercer grado en que los alumnos ya tienen una edad propia de los estudios secundarios de la época (11-13 años). La enseñanza secundaria en el periodo en que Montoliu elabora sus gramáticas se inicia a los 10 años. El planteamiento de la gramática sigue las orientaciones de la nueva pedagogía surgida al amparo de las corrientes pedagógicas que caracterizan la escuela activa de los años 20 en España.

22 M. Seco (nota 18), p. 64.

El método que sigue Montoliu es inductivo: de la observación de los hechos a la formulación de la teoría. En este sentido, comenta en el prefacio de su manual de primer grado:

„Hemos procurado guiar al niño, de lo conocido a lo desconocido, no dándole a aprender ninguna definición ni doctrina gramatical sin antes haberle movido, por medio de la consideración de casos prácticos del lenguaje cotidiano, a descubrir o por lo menos a entrever, por su propio esfuerzo mental, la ley lógica y gramatical que preside en cada caso la expresión hablada del pensamiento. Nuestro procedimiento pedagógico ha sido en todos los casos rigurosamente inductivo, yendo siempre de lo particular a lo general, formulando la teoría sobre los hechos. La definición, en todo libro de buena pedagogía, ha de aparecer a la mente del niño como una consecuencia despreñada automáticamente de una o varias premisas comprendidas por él intuitivamente. En la enseñanza de una materia como la Gramática, que es en sí pura teoría de un fenómeno vivo, la abstracción imprescindible de su doctrina ha de sentarse sobre la base de la intuición personal del niño.“<sup>23</sup>

Se tiene en cuenta, pues, la intuición del alumno, potenciando su participación activa en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el método es, además, analítico: del todo a las partes, de las unidades superiores, la oración, a las unidades más pequeñas: partes de la oración.

Para defender su metodología, Montoliu señala que su manual se inserta „dentro de la doctrina pedagógica que incontestablemente reina en toda la Europa culta desde los comienzos del siglo XIX“<sup>24</sup>. Vemos, pues, que el autor se declara seguidor de los postulados pedagógicos europeos procedentes del siglo XIX. No podemos dejar de considerar que la „pedagogía moderna“ que guía la gramática de Montoliu se nutre de los principios de los pensadores franceses del siglo XIX y de su influencia en la metodología de la escuela activa, nueva, y en los métodos de la escuela laica francesa.

Observemos cómo se concretan estos planteamientos en su exposición teórica y sus propuestas de actividades. La *Gramática castellana. Tercer grado*, se divide en dos grandes partes: „Primera Parte: Las oraciones y su estructura“ y „Segunda Parte: las partes de la oración“. Este orden didáctico de los contenidos, de la oración a la palabra, es poco usual en las gramáticas destinadas a la enseñanza secundaria de la época a la que pertenece este texto. Así, por ejemplo, en otros manuales, como los de Bruño (1911)<sup>25</sup> o el de la R.A.E. (1927)<sup>26</sup> el orden es el inverso (de la palabra a la oración). Por

23 M. de Montoliu, *Gramática castellana. Primer grado*, Barcelona 1935, p. VII.

24 M. de Montoliu (nota 23), p. V.

25 Bruño, *Lecciones de lengua castellana. Tercer año o curso superior*, Barcelona 1911.

26 Real Academia Española, *Compendio de la gramática de la lengua castellana*, Madrid 1927.

otro lado, no se abordan nociones de prosodia u ortografía, que se tratan en los manuales de cursos inferiores.

En cuanto a la forma de exposición, en general, primero se apela a la observación de los hechos y a continuación se describen:

„3. Clases de oraciones. – Examinemos estas oraciones:

*Elvira.*– ¿Habéis encontrado manzanas en el huerto?

*Carlos.*– Yo no he encontrado ninguna.

*Teresa.*– Yo he encontrado ocho.

*Elvira.*– ¡Qué grandes y bonitas son!

*Carlos.*– Dame una.

En la primera oración, Elvira hace una *pregunta o interrogación*; en la segunda, Carlos hace una *negación*; en la tercera, Teresa hace una *afirmación*; en la cuarta, Elvira expresa su *admiración*, y en la quinta, Carlos expresa un *mandato*.

Las oraciones, según esto, serán de cinco clases:

ORACIONES AFIRMATIVAS, son las que contienen una afirmación.

ORACIONES NEGATIVAS, son las que contienen una negación.

ORACIONES INTERROGATIVAS, son las que sirven para preguntar o interrogar.

ORACIONES ADMIRATIVAS, son las que expresan admiración.

ORACIONES IMPERATIVAS, son las que expresan un mandato.<sup>27</sup>

La mayoría de los contenidos se presentan de esta forma. Abundan los verbos del tipo „compárense“/ „fijémonos“/ „observad“/ „examinad“, a los que sigue la explicación („Como se ve“ / „según esto“, ...). Por otro lado, los ejercicios relacionados con los conceptos que se explican siguen inmediatamente a las explicaciones, no se reúnen al final. De este modo, se potencia la práctica constante, la aplicación de los contenidos en el mismo momento en que se exponen. Sólo algunos ejercicios de repaso se presentan al final de las lecciones.

Otras gramáticas para la enseñanza secundaria en que podemos apreciar la influencia de las propuestas pedagógicas francesas son las que se elaboran en la década de los 50. Hemos seleccionado, entre los muchos libros que se publican en estos años, un manual de C. Pleyán, por su representatividad en la época y por constituir un punto de referencia para muchos de los estudiantes del momento. Se trata de *Verbo. Curso de gramática castellana. Segundo curso. Plan 1957*, Barcelona 1958. Para observar los cambios teóricos y metodológicos, podemos fijarnos en unos pocos elementos relevantes de la orientación didáctica de los manuales: su concepción de la gramática, el programa estructural (disposición y orden de los contenidos gramaticales) y las actividades de aprendizaje.

27 M. de Montoliu, *Gramática de la lengua castellana. Tercer grado*, Barcelona 1925, pp. 18-19.

En cuanto a la concepción de la gramática, la definición de gramática no se da en el manual de segundo curso, sino en el manual de primero, como introducción a la materia. Se define gramática como el estudio de una lengua, y se comenta su carácter esporádicamente normativo (se recoge la tradición normativa de la enseñanza de la gramática):

„A veces, se dedica a señalar reglas para hablar y escribir bien un idioma.

La Gramática suele dividirse en varias partes:

La Fonética estudia los sonidos de una lengua.

La Morfología, las distintas partes de la oración y sus formas.

La Sintaxis, cómo se enlazan las palabras cuando funcionan en la oración.

Existe también la Ortografía, que indica cómo deben escribirse las palabras, y la Prosodia, que enseña su correcta pronunciación.<sup>28</sup>

En cuanto al programa estructural, este curso de gramática de C. Pleyán se dedica a cuestiones de morfología y sintaxis. El primer tema se centra en „La oración y sus partes“ para seguir hasta la lección 14 con cuestiones de morfología. A partir del tema 15 se aborda la „oración gramatical“, sus complementos y las diferentes clases de oraciones. En los últimos temas se plantean con brevedad unas nociones de fonética. La ortografía se presenta en un cuadro de consulta. Por lo tanto, esta gramática escolar se concibe fundamentalmente como estudio de la morfosintaxis de la lengua española. Se centra en primer lugar en el estudio de las partes de la oración y más adelante en la sintaxis de la oración simple y compuesta.

Pero donde los cambios didácticos son más evidentes, con respecto a otros manuales anteriores (de la misma autora incluso) es en el planteamiento de las actividades. Los ejercicios se plantean con un criterio lógico, ya que se pide a los alumnos que razonen sus resultados:

„– Averiguar si los siguientes verbos son regulares o irregulares, y si lo son, decir si es por su raíz o por su desinencia (...)

– Decir si es regular o irregular el verbo *venir*. Repásese toda su conjugación y adviértanse todas las irregularidades que se presenten.<sup>29</sup>

Además, se incorporan ejercicios de composición que tienden un puente entre los conocimientos gramaticales y la expresión escrita:

„– Construir quince pares de frases utilizando los participios de la lista que va al final de la lección. En una se usará el participio regular formando tiempos verbales. En la otra se usará el participio fuerte con valor de adjetivo.

28 C. Pleyán, *Nombre. Curso de Gramática castellana. Primer curso. Plan 1957*, Barcelona 1958, p. 6.

29 C. Pleyán, *Verbo. Curso de Gramática castellana. Segundo curso. Plan 1957*, Barcelona 1958, p. 51.

Por ejemplo:

*Me he abstraído un momento. Se quedaron absortos al ver esto.*

- Analizar cincuenta formas verbales sacadas de las lecturas.
- Substituir el infinitivo por la forma verbal correspondiente.<sup>30</sup>

Queremos llamar la atención sobre estos ejercicios de sustitución y construcción, en los que los alumnos han de crear frases con un requisito gramatical determinado. De este modo, se relaciona el conocimiento de la gramática con la práctica de la escritura, que puede, acaso, derivar en un mayor dominio lingüístico. Según Tusón (1980), los libros de texto en que se incorpora este tipo de ejercicios son deudores de la tradición escolar francesa. Un sólido punto de referencia, según Tusón (1980)<sup>31</sup>, se halla en la obra de Ch. Bally (1902), *Traité de stylistique française*,<sup>32</sup> especialmente en el volumen II, donde se ofrece una amplia gama de ejercicios que abarcan tanto las sustituciones léxicas, como la precisión en el uso de los vocablos, la conversión de verbos en nombres y viceversa, la percepción de la homonimia, la expresión de contrarios, la práctica sobre la elipsis, la reducción de sintagmas, la expansión, etc.

Vemos, pues, que en este caso es en las actividades donde se aprecia mejor la influencia francesa. Por otro lado, hay que considerar la explicación. El método que se sigue en el manual de Pleyán es deductivo, de la teoría a los hechos, un método ya clásico. De todos modos, las muestras de lengua que se proponen son muy cercanas a los usos de los alumnos, no se dan ejemplos de autores literarios.

## 5. Conclusiones

Como conclusión podríamos considerar que aquellas etapas de la reciente historia de la enseñanza gramatical más innovadoras en cuanto a sus planteamientos didácticos han buscado sus puntos de referencia en la tradición pedagógica francesa. Se consideran, pues, los métodos, la práctica y la investigación educativa en el ámbito francés como enfoques novedosos, que van siempre por delante en cuanto a las concepciones didácticas, y que hay que tener en cuenta en cualquier intento de replantear los métodos de enseñanza.

En cuanto a las repercusiones que estos modelos franceses tienen en la concepción de la enseñanza de la gramática, observamos dos tipos de repercusiones: una teórica y otra metodológica. En cuanto a los métodos de aprendizaje, su influencia supone una mayor reflexión acerca de cómo enseñar gramática y una consideración del desarrollo intelectual del alumno, de las etapas de su aprendizaje. En cuanto al enfoque teórico, el tomar como

30 C. Pleyán (nota 29), p. 51.

31 J. Tusón, „De la gramática a la expresión escrita: La ‘manipulación gramatical’ de los textos“, en: J. Tusón, *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, Barcelona 1980, p. 212.

32 Ch. Bally, *Traité de stylistique française*, Paris 1951.

punto de referencia los métodos de enseñanza franceses hace que se rompa en cierto sentido con el academicismo normativista, con el enfoque tradicional y se pase a una enseñanza más activa, que tiene en cuenta el uso lingüístico individual de los alumnos.

Por otro lado, observamos que las novedades llegan un poco tarde, con el retraso de algunos años. De todos modos, habría que ponderar el análisis aquí expuesto con un estudio más detallado de cada uno de los periodos comentados. Aquí hemos presentado un panorama general, inevitablemente incompleto, por lo que queda mucho por estudiar todavía.

Por último, queremos apuntar que resultaría muy esclarecedor contrastar los datos analizados con la historia de la enseñanza gramatical de la lengua francesa durante el siglo XX.