

VALOR PEDAGÓGICO Y PSICOLÓGICO DEL VOCABULARIO*

TRADICIÓN PEDAGÓGICA DEL LENGUAJE

Si se pretendiera justificar el interés pedagógico que cualquier estudio acerca del lenguaje tiene, bastaría con echar una mirada, no sólo a las formas más corrientes de enseñanza, la explicación y el diálogo, sino también al aprecio que del lenguaje se ha hecho a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico.

Si con Willmann aceptamos que la permanencia de los hechos a lo largo de la historia lleva en sí la justificación de su validez en cuanto fundados en la misma naturaleza del hombre (1) podemos fácilmente concluir que el valor del lenguaje en la educación está fundado en la naturaleza misma del hombre y del proceso educativo.

En efecto, apenas miramos, siquiera sea compendiosamente, a los grandes periodos educativos, nos encontramos con obras representativas que indican el valor fundamental atribuido al lenguaje respecto de la enseñanza. Así Quintiliano en sus *Instituciones Oratorias* (2) que pueden ser consideradas como el primer tratado sistemático del arte de educar que se ha escrito (3) consideraba la formación del orador, es decir, del hombre perfecto en las costumbres y en la ciencia y facultad de decir (4), como la expresión más acabada de la educación humana.

En la Pedagogía del Cristianismo, el lenguaje ocupa igualmente un lugar relevante por el valor que la predicación tiene conforme a la afirmación paulina de que la fe proviene de lo que se oye (5). Las primeras obras pedagógicas cristianas son las Catequesis, escritos que pudieran llamarse «resonantes» que no otro eco despierta el *Κατηχέω* griego, escritos que habrían de servir más que para que el discípulo aprenda leyén-

(*) Del libro *Vocabulario común, vocabulario usual y vocabulario fundamental*, próximo a publicarse.

(1) Otto Willmann: *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*, Braunschweig, 1923, págs. 39-40.

(2) M. F. Quintiliano: *Instituciones Oratorias*. Trad. esp. en «Biblioteca Clásica», tomos 6 y 7, Madrid, 1942.

(3) Vid. Rufino Blanco: *Bibliografía Pedagógica de Obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*. Madrid, 1907, tomo I, pág. XLVIII.

(4) Quintiliano: *Op. cit.*, págs. 25-26.

(5) San Pablo: *Ep. a los Romanos*, X, 17.

dolos, para que el maestro los use en su instrucción de viva voz. San Agustín, al explicar la acción pedagógica en su sentido radical, no hizo sino un estudio de la función del lenguaje en su *De Magistro* (6).

En la Pedagogía renacentista no vale la pena señalar un libro porque en lo que tal pedagogía tiene de humanista cimentó su educación en la enseñanza de las lenguas clásicas (7); y en lo que esta pedagogía tiene de realista su principal fruto fué la enseñanza de la lengua materna (8).

Constituída la Pedagogía como una ciencia autónoma, la obra del P. Gregorio Girad puede ser considerada como representativa de las concepciones pedagógicas que hacen del lenguaje el contenido y el medio fundamental, no sólo de la enseñanza, sino también de la educación. *La enseñanza regular de la lengua materna*, publicada de 1848 a 1884, es la expresión clara de una educación completa en torno del lenguaje (9).

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DEL LENGUAJE

Si, aunque sea tan rápida como la dirigida a la tradición pedagógica, echamos ahora una mirada a los aspectos pedagógicos del lenguaje, le veremos en el fondo de toda la actividad escolar; y es que, en definitiva, nuestra vida intelectual se pone de manifiesto por medio del lenguaje.

Para evitar equívocos, vaya por delante que cuando hablo del lenguaje sólo me refiero al constituido por palabras; el lenguaje mímico queda descartado en este trabajo, lo cual vale tanto como decir que me interesa directamente la vida intelectual del hombre. Hecha esta advertencia, tendrá ya un sentido claro la afirmación de que en el comienzo de la tarea escolar apenas hay otra preocupación que la del lenguaje; junto a ella, la preocupación matemática, y ya está dicho todo el contenido de la enseñanza. El que matemática y lenguaje constituyan en definitiva toda la enseñanza tiene su razón de ser en que si tomamos de una parte el lenguaje, «lo más humano del hombre» (10), y de otra la matemática, que sustenta todo el conocimiento de la naturaleza, tendremos los pivotes de los conocimientos humanos.

(6) San Agustín: *Obras*, tomo III, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1947.

(7) Vives, en su *Tratado de la Enseñanza*, Libro III, cap. VIII, dice textualmente: «Y nos hemos detenido tanto al tratar de la enseñanza de las lenguas porque... tiene gran importancia la manera como se aprende al principio esa base de que dimanar luego las demás artes y disciplinas.»

(8) Cfr. Comenio: *Didáctica Magna*, trad. española, Madrid, 1922, pág. 214.

En la Introducción a su *Janua Linguarum reserata* escribe Comenio el texto siguiente: «Para mí es una ley inmutable de Didáctica que el entendimiento y el lenguaje marchan sin cesar de frente; tantas ideas adquiridas, otras tantas palabras para expresarlas. Ideas sin palabras que sean su expresión me parecen estatuas mudas; palabras sin ideas, lenguaje de papagayo.»

(9) P. Gregorio Girad: *De la enseñanza regular de la lengua materna en las escuelas y en la familia*, trad. española, Valencia, 1876.

(10) Karl Bühler: *Teoría del lenguaje*, trad. esp., Madrid («Revista de Occidente»), 1950, pág. 4.

La actividad de la escuela primaria elemental no tiene por qué salir de la clásica trilogía «leer, escribir, contar», porque en ella están contenidos cuantos conocimientos es capaz de adquirir un niño. Y no se piense que con esto rebajo la función de la escuela primaria; básteme decir que concibo el adjetivo *elemental* en su sentido más profundo en cuanto que se refiere a los elementos, es decir, las partes en que se resuelve un compuesto analizado cuantitativa y cualitativamente; de donde resulta que aplicada esta significación de elemental a la enseñanza, toda enseñanza científica viene a resolverse en los elementos adquiridos en la enseñanza primaria; mas esta cualidad de elemental, si por un lado da a la enseñanza primaria una profundidad insospechada, por otro la sitúa en su propio terreno al limitar su acción docente a los elementos del conocimiento humano, dejando fuera los sistemas; dicho de otro modo, la escuela primaria no puede enseñar ciencia, en cuanto que ésta es un conjunto *sistemizado*, sólo puede hacer objeto de su docencia a los elementos, es decir, a las nociones primeras, que sólo en etapas posteriores de la vida podrán relacionarse formando sistemas. De suerte que la escuela primaria está muy en su lugar preocupándose de enseñar a leer, escribir y a calcular, porque en última instancia la ciencia se resuelve, en cuanto contenido, en significaciones lingüísticas o matemáticas, y en cuanto hábitos, en capacidad de comprender y de calcular. Y hasta apurando un poco las cosas, podríamos afirmar que todo se resuelve en significaciones y su comprensión, ya que los números, en fin de cuentas, se expresan también con palabras. Mas dejando afirmaciones que parecen exageradas, queda como primera manifestación pedagógica del lenguaje la enseñanza de la lectura y de la escritura.

La lectura y la escritura empiezan en la escuela por tener un valor *per se*, en cuanto se hace materia de enseñanza la adquisición del hábito de leer y de escribir; y así, en ningún horario escolar de primera enseñanza falta un tiempo dedicado a tales enseñanzas. Pero cuando el escolar ha vencido las primeras dificultades (11) anejas tanto a la interpretación de los signos gráficos cuanto a la versión gráfica de sus pensamientos, no por eso la lectura y la escritura se abandonan en la escuela, sino que permanecen como actividades subyacentes en el aprendizaje de cualquier disciplina. De aquí la razón que Vives tenía para

(11) Llamo primeras dificultades a las que se han de vencer para llegar o eso que se llama leer correctamente un texto corriente (con entonación adecuada para que lo entiendan los demás y entendiéndolo igualmente el lector) y para llegar también a ser capaz de expresar por escrito, de una manera comprensiva para los demás, los más superficiales contenidos de la propia conciencia.

Si se hablara de leer y escribir en su más hondo significado, es decir, en cuanto capacidad de penetrar exhaustivamente en el espíritu del que escribió y en el sentido de ser capaz de expresar por escrito, con la máxima claridad y belleza, absolutamente todos nuestros contenidos de conciencia, se comprendería que el aprendizaje de leer y escribir no se agota en una vida entera.

decir que las lenguas son la base de que dimanen las demás artes y disciplinas.

La lectura de textos y la composición escrita son tareas que ineludiblemente han de realizarse en todo trabajo científico, desde los elementos primarios hasta las altas tareas de la investigación.

Las reflexiones precedentes son otras tantas razones que me permitirían, ahuecando los carrillos, hablar de la «importancia y necesidad» de un estudio del lenguaje como fundamento previo a toda tarea docente. Pero mis pretensiones inmediatas son más modestas. Reconociendo la «importancia y necesidad» de un estudio del lenguaje, tengo presente la dificultad y quizá la inutilidad, por confuso, de un trabajo que se enfrente con todas las manifestaciones del lenguaje, sin haber previamente hecho el trabajo más modesto de estudiarlo sucesiva y aisladamente en sus diversas manifestaciones.

La primera y más obvia manifestación del lenguaje se da en el vocabulario, que constituye algo así como el elemento material de un compuesto superior, que es el del lenguaje; y precisamente por ser su elemento y, si se quiere, su causa material, se halla en todo el lenguaje. La significación de las palabras en la lectura, su grafía correcta en la escritura y su utilización adecuada en la conversación y composición, constituyen problemas que son otras tantas llamadas al estudio del vocabulario como sustrato común a la problemática complejísima de la enseñanza del lenguaje.

VALOR DEL VOCABULARIO EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Mas las tareas educativas y docentes llevan a cuestras un problema continuo de conocimiento de los escolares. Y con el vocabulario acontece que no sólo se halla en el fondo de todas las disciplinas, sino que por ser el lenguaje «lo más humano del hombre», es igualmente el medio principal de investigación psicológica. De suerte que el lenguaje viene desempeñando un papel relevante entre las pruebas psicológicas, hasta el extremo de haber dado lugar a una clasificación de los «tests» en dos grandes grupos, verbales y no verbales, que, como su denominación indica, hacen referencia al uso o no del lenguaje como instrumento necesario para la aplicación de un «test».

Viniendo a terreno más concreto, no ya el lenguaje en sentido general, el vocabulario figura de hecho como una de las pruebas de todos los «tests» llamados de cuestiones mezcladas (12).

(12) De un trabajo que realicé hace algunos años tomo la siguiente referencia sobre las pruebas de vocabulario incluídas en los tests de más frecuente uso:

En el test de Ballard, 28 cuestiones.

En el Ottis inferior, 42.

En el Ottis superior, 29.

En el test P. V. de Th. Simón, que figura como no verbal, hay ocho

La abundancia de pruebas de vocabulario en los «tests» de inteligencia general responde al convencimiento general de que es el mejor indicio para conocer el valor intelectual de un sujeto, tanto que ha hecho afirmar a Therman que «la prueba de vocabulario es en sí la prueba de más valor en la escuela» (13), y Bonser, con otros autores, se plantearon ya hace años el problema de los «tests» de vocabulario como medida de rendimiento escolar (14). Por lo que se refiere a situaciones anormales en el desarrollo intelectual, se ve igualmente la estrecha unión entre vocabulario e inteligencia. Binet y Simón comprobaron que un imbécil de veinticinco años que no era capaz de comparar dos pesos, ni dibujar un cuadro, ni de hacer ningún trabajo por sí solo, tenía por todo vocabulario el de un niño normal de uno a dos años (15).

En estudios posteriores más detenidos se ha puesto de manifiesto que la prueba de vocabulario es la prueba uniforme que más alta correlación tiene con la inteligencia general. Spearman refiere (16) dos inves-

cuestiones de vocabulario en la primera parte y dos en la segunda.

En el Army Alpha, 80 cuestiones (dos páginas).

En el de Thurstone-Mira, 17.

En el Germain-Rodrigo para superdotados, 55.

En el de inteligencia lógica de Lahy, 16.

Por último, en los más universalmente conocidos, el de Binet-Simón y su revisión Stanford, hay en la primera escala 14 cuestiones, y en la segunda revisión se piden nueve pruebas de definiciones, en las que se incluyen 100 palabras. (Véase V. García Hoz: «Evolución cuantitativa del vocabulario en escolares de nueve a dieciocho años». en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 16, octubre-diciembre 1946, página 405.)

A éstas se pueden añadir las siguientes referencias a las cuestiones de vocabulario utilizadas en otros tests:

En el de Serebrinsky, forma C, 47 cuestiones de vocabulario de las 75 de que consta el test.

En el test Northumberland, de las cinco pruebas de que consta, dos son de vocabulario.

En el test de Illinois, de las siete pruebas de que consta, cuatro son de vocabulario.

En el test de Kuklman y Anderson, en su forma abreviada y adaptada al castellano por C. Mora y J. Diefferding, hay cinco pruebas de vocabulario de las 12 de que consta.

(Cfr. Bela Székely: *Los tests*. Buenos Aires, Kapelusz y Compañía, 1947.)

Es muy interesante también el estudio de Seago acerca de los factores lingüísticos de los tests de inteligencia. Vid. D. W. Seago: «An analysis of language factors in intelligence tests.» *Mental Measurement Monographs*, 1925, núm. 1.

(13) L. M. Therman y M. A. Merrill: *Medida de la inteligencia*, trad. y adaptación al castellano por J. Germain, Madrid (Espasa Calpe), 1944, pág. 330.

(14) F. G. Bonser, L. H. Burch y M. R. Turner: «Vocabulary Tests as measures of School efficiency», en *School and Society*, 1915, 2, págs. 713-719.

(15) A. Binet y Simón: «Langage et Pensée», en *l'Année Psychologique*, 14, 1908, páginas 289 y ss.

(16) C. Spearman: *The abilities of man: their nature and measurement*, London (Mc. Millan), 1927, pág. 210.

tigaciones en las cuales se puso de manifiesto la superioridad del vocabulario como prueba mental.

En la primera de ellas, a 222 alumnos de cuarto a octavo grado (aproximadamente, de diez a catorce años de edad) se les aplicó el «test» Binet-Stanford como tipo, y luego varios «tests» uniformes perceptivos y abstractos; los perceptivos, como era de esperar, dieron menor correlación con la inteligencia que los abstractos, y entre éstos, el que más alta correlación dió fué el de vocabulario, según se ve en los resultados siguientes:

Razonamiento aritmético	0,63
Ordenes escritas	0,58
Información	0,68
Sinónimos antónimos	0,65
Juicio práctico	0,65
Analogías	0,68
Aritmética (elementos)	0,59
Vocabulario	0,75
Completar una frase	0,68
Frases mezcladas	0,53
Selección lógica	0,60

Adviértase que las pruebas de sinónimos, antónimos, analogías y completar una frase son, en definitiva, pruebas de vocabulario, y también alcanzan las correlaciones más altas.

En otra investigación con niños de menos edad fueron sometidos a experiencia 135 alumnos de segundo y tercer grado (ocho y nueve años, aproximadamente), y también los «tests» abstractos presentaron una correlación más alta con la inteligencia, y entre ellos, la más elevada fué la del vocabulario. Estos fueron los resultados de los «tests» abstractos:

Juicio práctico	0,62
Opuestos	0,56
Vocabulario	0,72

Los resultados reseñados por Spearman tienen mucha analogía con los resultados encontrados por mí en unas experiencias en las que se buscó la correlación entre el vocabulario y la inteligencia apreciada por los maestros y apreciada por medio de un «test» colectivo, dando por resultado, respectivamente, una correlación de 0,75 y 0,74 (17). Las encontradas por Therman y Merrill entre vocabulario y edad mental son todavía más elevadas: entre 0,75 y 0,91, con una correlación media de 0,81 (18).

Baste lo dicho para justificar un estudio detenido del vocabulario tanto como fundamento para el conocimiento de la vida mental de un hombre cuanto como base previa a toda investigación experimental sobre la

(17) Cfr. Víctor García Hoz: «El vocabulario y la inteligencia», en *Boletín de la Institución del Divino Maestro*, núm. 77, marzo 1943, págs. 113 y ss., y núm. 79, mayo 1943, págs. 208 y ss.

(18) Therman y Merrill, *loc. cit.*

enseñanza. Respondiendo a estas razones, se puede registrar el hecho de que los estudios sobre los varios aspectos pedagógicos y psicológicos del vocabulario son extraordinariamente numerosos; pero un estudio básico de los de esta índole está por hacer en España, a no ser que nos conformemos con los que se han hecho sobre nuestro idioma fuera de nuestra Patria (19).

VÍCTOR GARCÍA HOZ

(19) M. A. Buchanan: *A. Graded Spanish Word Book*, Toronto, Canadá (University of Toronto Press), 1927.—H. Keniston: *A. Basic List os Spanish Words and Idioms*, Chicago (The University of Chicago Press), 1933.

S U M M A R Y

In this article Dr. García Hoz anticipates us a general view of his book on «Common vocabulary, usual vocabulary and fundamental vocabulary», which will be published within a short time. He offers us a survey of the History of Pedagogy to point out the importance which language had in the complete formation of man. Afterwards he dwells on this thesis showing the pedagogical aspects of language especially in the elementary school. The first manifestation of language which confronts us is vocabulary as an element and even as the material cause of that one. Vocabulary also has an especial interest in psychological research. In the different measures of intelligence it has been found out that the elements of vocabulary show the highest correlation with intelligence. The author reveals that which he has found out in some of his experiments and compares it to the results obtained by other researchers. He ends by emphasizing the need of making a study of the vocabulary made by Spanish researchers.