

# Algunas reflexiones sobre la didáctica de la historia de la lengua española\*

CARLOS FOLGAR  
Universidade de Santiago de Compostela  
Campus de Lugo

## 1. ACLARACIONES INICIALES

El magnífico desarrollo alcanzado por la lingüística románica en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, así como la consolidación de los estudios específicos de gramática histórica de cada una de las lenguas neolatinas, nos han proporcionado un enorme caudal de conocimientos acerca de la historia de la lengua española. La investigación sobre este ámbito, constante y creciente sobre todo a partir de la finalización de la segunda guerra mundial, permite que hoy dispongamos de una visión bastante completa y razonablemente satisfactoria de la evolución de la lengua española. Hay todavía, por supuesto, algunas áreas menos estudiadas, especialmente en los sectores de la lexicología y de la sintaxis<sup>1</sup>, pero la impresión general es que el análisis diacrónico del español se encuentra en la actualidad suficientemente

---

\* Este artículo, que quizá no coincida exactamente con lo que en el ámbito universitario se suele entender como un trabajo de investigación, ha sido realizado en el marco del proyecto “Los marcadores del discurso: los conectores contraargumentativos en el castellano medieval”, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (referencia BFF2003-08380) y cuyo investigador principal es D. Emilio Montero Cartelle. En su versión final, el artículo ha sido redactado durante el curso académico 2003-04. Dada la velocidad a la que se suceden los cambios en la universidad española actual, no sería de extrañar que en el momento efectivo de su publicación en la revista *Moenia* hubieran dejado de ser pertinentes o hubieran quedado desfasados algunos datos presentados en estas páginas. Como en estos momentos no podemos saber exactamente qué nos depara el futuro inmediato, el autor ha decidido darlo a la imprenta tal como ahora está redactado, con la esperanza de que sus opiniones sean válidas o útiles al menos en alguna medida. Estas circunstancias hacen que el autor del artículo se sienta especialmente agradecido al profesor D. Alexandre Veiga, co-director de *Moenia*, por haber dado acogida al trabajo en este volumen.

<sup>1</sup> El análisis histórico del léxico español es, sin duda, el campo menos desarrollado, lo cual se debe, entre otras razones, a la enorme complejidad, tanto cuantitativa como cualitativa, del objeto de estudio. Como simple botón de muestra, no sin razón puede afirmar Mancho que el *Diccionario de la ciencia y de la técnica del Renacimiento español*, que actualmente se está elaborando en la Universidad de Salamanca, “pretende cubrir una de las múltiples áreas vacías de la lexicografía histórica del español” (2002: 149).

avanzado y asentado. Todo este cúmulo de conocimientos produce en ocasiones —o, por mejor decir, casi siempre— la sensación de que se trata de una materia difícil de abarcar y, por tanto, complicada de transmitir a los estudiantes que, en las facultades de letras, se inician en su conocimiento. Este no es problema baladí, pues, al fin y al cabo, de poco pueden servir el conjunto de saberes que integran una disciplina científica, el bagaje de conocimientos del profesor y una estructuración adecuada de los contenidos docentes si el profesor no es eficaz en la transmisión de esos contenidos a los estudiantes. Para conseguir esa eficacia es preciso tener en cuenta varios factores, de entre los cuales sobresalen las peculiaridades de las asignaturas que engloban la temática que ahora nos atañe.

El objetivo de estas páginas es formular algunas observaciones y reflexiones de carácter personal sobre la didáctica de la historia de la lengua española. Nos situamos, pues, en el nivel universitario, que es donde se cursan estas materias, pero ya desde ahora adelantamos que nuestras opiniones estarán irremediabilmente condicionadas por nuestra práctica docente de estas mismas materias, que se lleva a cabo, ya desde el curso 1994-95, en la licenciatura en Filología Hispánica, impartida en la Facultad de Humanidades, del Campus Universitario de Lugo (perteneciente a la Universidad de Santiago de Compostela)<sup>2</sup>. Procuraremos, no obstante, que nuestra expe-

---

<sup>2</sup> Los estudios superiores de Filología Hispánica en la ciudad de Lugo tienen una historia relativamente reciente. Lo que es hoy la Facultad de Humanidades lucense tiene su origen en el Colegio Universitario de Lugo, creado en 1972, a solicitud de la Excelentísima Diputación Provincial y del Excelentísimo Ayuntamiento de la ciudad. Con esta creación —realizada en paralelo al surgimiento de centros homólogos en La Coruña, Vigo y Orense— se perseguían varios objetivos, como reducir la creciente masificación de los centros universitarios compostelanos y, al mismo tiempo, facilitar el acceso a la enseñanza superior a personas que tendrían dificultades económicas, familiares o incluso laborales para desplazarse a Santiago de Compostela, ciudad que hasta aquel momento era la única sede universitaria de Galicia. En el Colegio Universitario de Lugo se impartían enseñanzas, aunque solamente de primer ciclo, de Matemáticas, Química, Biología y Filología (Hispánica, Francesa e Inglesa). El Colegio se mantuvo hasta 1978 como centro adscrito a la Universidad de Santiago de Compostela y desde esa fecha quedó ya plenamente integrado en la institución compostelana. Finalmente, en 1993 la rama de Filología del Colegio Universitario fue reconvertida en Facultad de Humanidades, dándose primacía a los estudios de Filología Hispánica: así, los primeros ciclos de Filología Inglesa y Filología Francesa se extinguieron, y la sección de Filología Hispánica fue dotada del segundo ciclo, para que los alumnos tuviesen ya la posibilidad de cursar íntegra esa carrera en Lugo; al tiempo que se ampliaban a segundo ciclo los estudios de Filología Hispánica, se implantaba asimismo en la nueva facultad otra licenciatura, la de Humanidades, hasta entonces inexistente en la universidad compostelana. De esta manera, resulta que la licenciatura en Filología Hispánica se encuentra duplicada dentro de la Universidad de Santiago de Compostela, dado que por supuesto también se puede cursar en la Facultad de Filología, ubicada en la propia ciudad de Santiago de Compostela. Estas aclaraciones tienen como objetivo primordial recalcar que los estudios universitarios de Filología Hispánica en Lugo se han organizado y estructurado tomando siempre como modelo y referencia los impartidos en la ciudad del Apóstol, en los que en definitiva se basan. El caso concreto del autor de este artículo es significativo: cursó la licenciatura en Filología Hispánica en la Facultad de Filología santiaguesa y en ella inició su actividad investigadora en este ámbito de conocimiento. En todo caso, con total claridad hay que decir que las ideas y opiniones vertidas en este trabajo no tienen por qué ser forzosamente interpretadas como representativas de la actividad docente que hoy se

riencia personal no solo no nos impida, sino que incluso nos permita dar un carácter más general —no ceñido a un campus específico ubicado en una ciudad concreta, ni a unos estudiantes determinados— a los comentarios y observaciones que aquí formularemos.

## 2. PRIMERAS OBSERVACIONES SOBRE DOCENCIA

Es evidente que las materias de historia de la lengua poseen una cierta carga memorística, aunque quizá no tanta como el alumno tiende a creer. Para no crear falsas expectativas, hemos de contar, pues, con un cierto peso del aprendizaje basado en la memorización que el estudiante hace de algunos contenidos. En este sentido es necesario no abandonar totalmente los métodos tradicionales de enseñanza<sup>3</sup>. Ahora bien, en último término, la metodología más tradicional no debe dejar de completarse con otros sistemas que faciliten un aprendizaje significativo, crítico e interrogativo<sup>4</sup>. Aceptada esta situación de convivencia de métodos, no de oposición entre ellos<sup>5</sup>, se trata de que el alumno reflexione sobre los hechos sin limitarse a constatar que son de una determinada manera y no de otra; se trata, en definitiva, de transmitir no solo conocimientos sino también los mecanismos que permitan al estudiante pensar y actuar por sí mismo<sup>6</sup>.

En contraposición con lo que acabamos de indicar, por lo general se percibe que, en las clases de historia de la lengua española, el estudiante espera que el profe-

---

desarrolla en la Facultad de Filología compostelana, cuya experiencia y calidad académica son bien conocidas y no necesitan ser puestas a prueba.

<sup>3</sup> Naturalmente, reconocemos los peligros de fiarlo todo a la memorización. El insigne filólogo Antonio Tovar ya nos avisaba: "La memoria, la servil memoria que devora libros de texto, tiene premios enormes. El joven que es capaz de absorber programas con varios centenares de temas en los que se distribuyen códigos, leyes tributarias y reglamentos, y puede recitarlos en el tiempo concedido, escala las alturas de las profesiones más independientes y mejor retribuidas" (Tovar 1968: 29); llegaba incluso a afirmar: "Aprender de memoria un libro de texto obnubila quizá de modo irremediable las facultades críticas de la inteligencia" (1968: 128). Su queja nos parece justa, y desde luego entendemos que la formación de un filólogo, aun sin prescindir al cien por cien de la memorización, debe partir de presupuestos muy distintos.

<sup>4</sup> El concepto de "aprendizaje significativo" se plantea como aquel aprendizaje en el cual el discente establece vínculos claros y no arbitrarios entre lo que aprende y lo que ya sabe previamente, tal como afirman Coll & Solé (1989: 16). Para aprender de veras algo hay que estudiarlo entendiéndolo y relacionándolo con otras cosas; lo aprendido mediante la simple memorización mecánica puede durar a corto plazo pero al final casi siempre acaba olvidándose. La importancia del aprendizaje significativo radica en que, además de facilitar la asimilación razonada de los nuevos contenidos, abre nuevas vías para el desarrollo de las capacidades cognitivas del estudiante: "Cuando el aprendizaje de los contenidos tiene lugar de forma significativa, lo que se posibilita es la autonomía del alumno para afrontar nuevas situaciones, para identificar problemas, para sugerir soluciones interesantes" (Coll & Solé 1989: 18).

<sup>5</sup> Cfr. Román Sánchez (1980: 16-7).

<sup>6</sup> Estas ideas se encuentran expresadas, desde la óptica de los nuevos planes de estudio universitarios estructurados en créditos, en Michavila (1999: 372-3).

sor desarrolle una “lección magistral” que él procura reproducir en unos apuntes entendidos muchas veces como el único punto de referencia para estudiar y aprobar la asignatura. Por supuesto, no pretendemos en ningún caso eliminar la “lección magistral”, pero consideramos obligado luchar contra esta dinámica de quietud e inmovilismo, fomentando en lo posible la participación del alumno en las sesiones de clase, especialmente en las clases prácticas. En cualquier caso, dar confianza al alumno para que se anime a intervenir es abrir el camino para que consulte —incluso en las clases teóricas— todas sus dudas y dificultades con el profesor.

Lo que nos interesa es que, en la medida en que sea posible, el proceso didáctico se centre en la actividad creadora —y no solamente receptiva— del discente. Hemos de entender la labor didáctica como un enseñar, pero también como un aprender. He aquí la doble perspectiva: enseñanza tradicional limitada a la actividad expositiva del profesor y enseñanza renovadora centrada en la participación activa del alumno. Las técnicas renovadoras tienen interés especial, puesto que

Nadie aprende lo que no quiere aprender, y si no se aprende de verdad más que aquello que elabora uno mismo, es obvio que interesa utilizar métodos activos en los que los alumnos soporten fundamentalmente el peso en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, ya se den éstas en el aula (escolarizadas) o fuera de ella (desescolarizadas) (Román Sánchez 1980: 18).

En este mismo sentido, Mantecón Ramírez, partiendo de que el alumno es el destinatario de la “comunicación didáctica”, indica:

Su actuación en el proceso debe ser, por lo tanto, imprescindible al considerársele como agente y no como mero receptor de contenidos. La interacción profesor/alumno debe acoplarse a las exigencias jerárquicas que impone el acto didáctico, y que se manifiesta[n] en el sistema de programación, desarrollo del proceso de actividades y en las demás formas de participación (1992: 14).

Es obvio que la intervención activa del estudiante en los procesos de aprendizaje no solo ha de manifestarse en el aula, sino también —y quizá más especialmente— fuera del aula, en el sentido de que el docente debe colaborar para que el alumno disponga de un plan de trabajo, de una disciplina que le permita organizarse para afrontar con garantías las exigencias que le plantean las materias que componen su currículum, particularmente aquellas que, como es el caso de las asignaturas de historia de la lengua, requieren un seguimiento y un estudio continuados a lo largo de todo el período académico<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Profesor y alumno son, pues, dos factores fundamentales, pero no lo es menos un tercer elemento, que a veces queda relegado u olvidado: el lugar físico donde se desarrolla la docencia, es decir, en nuestro caso las aulas y los seminarios de la facultad. Concibiendo la docencia como un acto comunicativo y dando una visión “integradora” y “dinámica” del aula como elemento generador de situaciones en la docencia y no como mero espacio físico, Loughlin & Suina, refiriéndose en concreto a la educación infantil y primaria, afirman: “En los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el entorno físico dispuesto por el enseñante posee dos funciones. Proporciona el lugar para el aprendizaje y, al mismo tiempo, actúa como participante en la enseñanza y el aprendizaje” (1982: 17). El “comfort ambiental” de los espacios dedicados a la docencia es muy importante para con-

Unido a la necesidad de que el aprendizaje sea crítico y no meramente memorístico está el hecho de que una parte numéricamente importante de nuestros estudiantes se dedicará a la docencia. Por consiguiente, no dejaría de ser empobrecedor para ellos, incluso para quienes busquen su salida profesional en otros ámbitos, limitar la labor del profesor a la simple transmisión de conocimientos como si fuesen datos cuyo destino es acabar almacenados y archivados. Más provechoso es que acompañemos la información teórica de una metodología y de unos recursos pedagógicos que faciliten el aprendizaje y la reflexión<sup>8</sup>. Al enseñar historia de la lengua, con todas las peculiaridades y las dificultades que ello conlleva, estamos mostrando también al mismo tiempo una forma de enseñar, lo cual equivale a insistir en la importancia de que el propio profesor sea modelo pedagógico para sus alumnos. A este respecto, hay que tener en cuenta que las habilidades docentes se consiguen por medio de una triple vía: (a) el conocimiento de los fundamentos de la pedagogía y, asimismo, de la legislación vigente reguladora de los diversos niveles de enseñanza, (b) la experiencia adquirida en los años de desempeño de la actividad profesional y (c) la observación de la práctica docente de los demás. Dado que la profesión se aprende, al menos en cierta medida, viendo cómo actúan aquellos que la ejercen, tan importante es la transmisión de los conocimientos como el modo en que estos se transmiten.

Para que la práctica docente descansa sobre bases firmes, también es preciso tener muy presente el nivel de conocimientos y aptitudes con que los alumnos acceden a la enseñanza superior. Lo que de buenas a primeras nos esperamos es lo que expresaba hace ya años el profesor José Polo con relación a su propia experiencia como docente de lengua española en el primer ciclo de los estudios universitarios:

Se espera que el alumno que ingresa en la universidad, en una Facultad de Letras al menos, posea cierta capacidad crítica, alguna orientación en cuestiones de gramática normativa (teoría) y, por supuesto, la mecánica de la lengua: léxico suficiente, buena construcción, ausencia de errores ortográficos (Polo 1972: 96).

Es razonable que sea eso lo que se espere, puesto que al fin y al cabo cualquier alumno que entre en la universidad ha seguido varios cursos de lengua española (y de lengua extranjera, y, en el caso concreto de Galicia, de lengua gallega) y está, en consecuencia, obligado a dominar la práctica idiomática y a poseer los fundamentos técnicos, terminológicos y conceptuales de estas materias.

---

seguir que aumente el rendimiento académico, o sea, para lograr que profesor y estudiantes hagan mejor su trabajo. Este no es sino otro aspecto más de la preocupación por el medio ambiente, a la que la universidad no puede ni debe ni quiere permanecer ajena (para el caso concreto de nuestra Universidad de Santiago de Compostela, puede ahora consultarse la información recogida en <http://www.usc.es/plands>). Explicaciones teóricas y ejemplificación práctica sobre este asunto pueden leerse en Martínez Sánchez (1988) y Kowaltowski *et al.* (2003).

<sup>8</sup> Según indica Román Sánchez: "Lo que un individuo aprende, o no aprende, está considerablemente determinado por las técnicas y procedimientos que se emplean al intentar enseñárselo" (1980: 17). Recordaremos, en este sentido, el aforismo medieval que dice: *Instrumenta bonum faciunt bona saepe magistrum* 'a menudo son los buenos instrumentos los que hacen bueno al maestro' (*apud* E. Valentí (sel.): *Aurea dicta. Dichos y proverbios del mundo clásico*, traducción y complementos de N. Galí. Barcelona: Crítica, 2ª ed., 1990, 260).

No obstante, con gran frecuencia las expectativas en este sentido se revelan demasiado optimistas, y la realidad es que las habilidades lingüísticas de nuestros alumnos son inferiores —y, a veces, nítidamente inferiores— a las que en principio cabría presuponerles. Este es un problema que la sociedad española viene arrastrando ya desde hace mucho tiempo. El célebre periodista y literato Mariano José de Larra lo daba a entender claramente, en clave humorística, en el siguiente fragmento de su artículo “Don Cándido Buenafé o el camino de la gloria”, publicado en 1833 en *La revista española*:

Don Cándido Buenafé es un excelente sujeto, de estos de quienes solemos decir con no envidiable conmiseración: “Es un infeliz”. Empleado desde pequeño en un ramo de no mucha importancia, es todo lo más si sabe leer la *Gaceta*, y redactar, con mala sintaxis y peor ortografía, algún oficio sobrecargado de fórmulas y traslados, o hacer un extracto largo de algún expediente corto<sup>9</sup>.

Hoy las cosas no parecen haber ido a mejor, e incluso mucha gente opinará que han ido decididamente a peor. El panorama actual que nos presenta Leonardo Gómez Torrego es francamente decepcionante:

En las escuelas, en los colegios, en los institutos y también, en gran medida, en las universidades [...] se cometen graves faltas de ortografía; pocos son los que conocen la correcta utilización de las tildes; la puntuación —tan importante para la lectura y la comprensión de los textos— es caótica casi siempre; se redacta con anacolutos y discordancias frecuentes acercando así el registro oral (más espontáneo y, por tanto, más propenso a la incorrección sintáctica fácilmente perdonable) al registro escrito. En gran medida, un número elevado de nuestros jóvenes escolares empieza ya a escribir como habla (Gómez Torrego 1992: 7).

Nosotros tenemos la impresión de que, en general, la competencia lingüística pasiva de nuestros estudiantes no es tan mala, y hasta podríamos decir que es relativamente buena, pero reconocemos que en muchas ocasiones lo que verdaderamente les cuesta trabajo es convertirla en competencia lingüística activa. Ese nos parece precisamente uno de los mayores retos del profesorado universitario de lengua española. En virtud de ello, consideramos muy importante asumir, como uno de los objetivos de las materias de historia de la lengua española, la tarea de reforzar y consolidar los conocimientos y las habilidades que hayan podido adquirir los estudiantes en las etapas previas de su currículum académico, tanto en la enseñanza secundaria como en el propio nivel universitario.

La información suministrada por la historia de la lengua puede ayudar al estudiante a entender mejor ciertas “irregularidades” y a fijarse especialmente en ellas, incluso en terrenos tan “pedestres” como la ortografía. Por ejemplo, cuando se estudian las reformas ortográficas impuestas por la Real Academia Española a partir del siglo XVIII, el alumno puede ver la explicación de por qué palabras como *abogado* se escriben con la letra *b* a pesar de que sus equivalentes en las otras lenguas iberorromá-

<sup>9</sup> M. J. de Larra: *Artículos varios*, ed. de E. Correa Calderón. Madrid: Castalia, 2.<sup>a</sup> ed. revisada, 1981, 366.

nicas (gallego *avogado*, portugués *advogado*, catalán *advocat*) tienen la *v* que ya aparecía en el étimo latino ADVŌCĀTUS. A este respecto, y considerando la situación desde Galicia, téngase en cuenta que la normativización y la toma de prestigio del gallego han provocado un vuelco bastante significativo: si hace unos veinte años era muy frecuente, por razones obvias, el castellanismo ortográfico *abogado* en gallego, hoy ya no ocurre eso, sino que además empieza a ser común, al menos en la enseñanza secundaria, lo contrario, es decir, la “falta de ortografía” *avogado* en castellano, precisamente por obvia “contaminación mental” con la forma gallega. Si, como afirma Siguan (2001: 177), en estas interferencias la lengua que ejerce mayor presión es aquella que el hablante bilingüe utiliza por escrito con más frecuencia, cabe entonces pensar que faltas de ortografía como la mencionada no tenderán a disminuir, sino en todo caso a aumentar. El conocimiento de la historia de la lengua española puede y debe contribuir a corregir esos errores, cuyo origen último está en la gran dificultad que tienen las personas, sea cual sea su grado de cultura humanística y lingüística, en discriminar estas variaciones ortográficas en lo que ellos entienden, desde un punto de vista técnicamente ingenuo pero no incoherente, que son “la misma palabra”<sup>10</sup>.

### 3. DIDÁCTICA DE LAS MATERIAS DE HISTORIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Centrándonos ya en las cuestiones didácticas específicas de las asignaturas de historia del español, diremos en primer lugar que nuestra preocupación por el tema se justifica básicamente en virtud del siguiente hecho. Creemos evidente que dichas asignaturas presentan unas dificultades intrínsecas que contribuyen a hacerlas muy complicadas para buena parte de nuestros alumnos. ¿De dónde se derivan tales dificultades, añadidas a las que por sí misma presenta cualquier materia de cualquier licenciatura universitaria? No es fácil decirlo de forma inequívoca, pero sí creemos poder enumerar diversos factores que acaso expliquen esto:

<sup>10</sup> Para que la sociedad española perciba y sienta el bilingüismo no como un problema —como mucha gente, explícita o implícitamente, lo ve todavía— sino como una riqueza, sería bueno aumentar la cultura lingüística de los ciudadanos, y para ello sería interesante conseguir que no solo los alumnos de Filología sino un sector más amplio de la sociedad estuviese familiarizado con la historia de las lenguas de España. No creamos que esta es una temática destinada solo a los especialistas; buena prueba de que no existe tal limitación es la publicación, en revistas de divulgación para el “gran público”, de reportajes sobre la historia “externa” de la lengua española. Como ejemplo, podemos citar aquí la colaboración del periodista y filólogo Arsenio Escolar “La ruta del castellano” (revista *GEO*, n.º 189, octubre de 2002, 56-77) y la de Alberto Porlan “Los orígenes del castellano. Así nació nuestro idioma” (revista *Muy especial*, monográfico sobre *Mito y realidad de la Reconquista*, n.º 65, primavera de 2004, 82-7). Es obvio que se trata de reportajes con un objetivo divulgador e informativo sobre aspectos históricos y culturales (y, en alguna ocasión, en relación con las posibilidades turísticas que nuestra herencia cultural genera), lejos del estilo “académico” con que estos temas se tratan en las publicaciones de índole universitaria, pero, en cualquier caso, también se hará evidente que, si la historia de la lengua no interesase al público culto en general, a buen seguro no tendría cabida en revistas como las que acabamos de citar. Si hay interés por el tema, ¿no sería absurdo desaprovecharlo?

a) La escasa familiaridad del alumnado con la perspectiva diacrónica. La actuación de este factor resulta evidente, desde el momento en que, en el plan de estudios actualmente vigente (publicado en BOE de 9 de enero de 2001, con corrección de errores en BOE de 12 de octubre de 2001) para la licenciatura en Filología Hispánica impartida en la Facultad de Humanidades de Lugo, la asignatura de *Fonética y fonología históricas del español* (obligatoria de universidad, con 9 créditos, y ubicada en el tercer curso de la licenciatura) supone la primera vez que el alumno, a lo largo de toda su experiencia académica, se enfrenta a una materia de historia lingüística<sup>11</sup>. Hasta ese instante, sus conocimientos sobre la diacronía se ciñen al nivel teórico: el alumno sabe, por supuesto, qué es la diacronía y cómo se opone a la sincronía, pero apenas conoce —y, en verdad, no tiene todavía por qué conocer— datos concretos sobre la evolución de nuestra lengua, fuera de las mínimas observaciones que en este sentido le han sido presentadas en algún tema concreto de lengua española en la enseñanza secundaria<sup>12</sup>. Obviamente, el estudiante no tiene en absoluto la culpa de esta situación, y debemos evitar por todos los medios que se convierta en víctima de una situación sobre la que no tiene control. Hay que pensar, pues, que nuestros alumnos tardarán un cierto tiempo en aclimatarse a la naturaleza de los datos que se les presentan en estas asignaturas. En manos del profesor está que este período de aclimatación sea lo más breve y fructífero posible.

b) La radical novedad metodológica de las asignaturas de diacronía. Inevitablemente ligada al primer factor está la constatación de que las materias de temática diacrónica descansan en unos principios metodológicos que resultan fuertemente novedosos para nuestros estudiantes. En efecto, ya no se trata simplemente de que las materias de historia del español introduzcan datos ignorados por los alumnos, sino que además los criterios necesarios para interpretar correctamente esos datos y situarlos adecuadamente en su contexto son también nuevos. Ello implica una dificultad añadida, puesto que siempre son más difíciles de asimilar aquellos contenidos que exigen la adopción de un punto de vista nuevo por parte del discente.

c) La necesidad de conocer bien la lengua latina. El peso de este tercer factor es acaso menor, dado que nuestros estudiantes cursan esta lengua en el primer ciclo de la licenciatura, en el cual tenemos la asignatura troncal *Latín* (12 créditos). Ahora bien, la enseñanza universitaria del latín, planteada habitualmente desde la perspectiva filológica, suele orientarse hacia la correcta comprensión de la literatura clásica. En efecto, en el nivel universitario se atiende al latín clásico en tanto que lengua literaria, concediendo prioridad a los textos de autores como Tácito, Tito Livio, Marcial, Julio César..., cuya traducción castellana (o gallega) se pide al estudiante, en ocasio-

<sup>11</sup> Las otras materias de esta temática, a saber, las troncales *Historia de la lengua española I: Morfología* (9 créditos) e *Historia de la lengua española II: Sintaxis* (6 créditos), se encuentran situadas en los cursos cuarto y quinto respectivamente.

<sup>12</sup> Ya Gili Gaya advertía, en los prolegómenos de una obra de carácter escolar: “La Gramática histórica, nacida como ciencia sistemática en el siglo XIX, es a los ojos del público como un arcano impenetrable para quien no lleve a su estudio una sólida preparación humanística que muy pocos pueden alcanzar” (1952: 5).

nes con ayuda del diccionario bilingüe y otras veces sin él. Los citados no son, desde luego, los autores latinos más “difíciles” para un hispanista pero por lo general tampoco representan el habla cotidiana de Roma. Esta preferencia por los textos literarios trae consigo la tendencia a aplicar a las clases de lengua metodología más propia de las de literatura: con excesiva frecuencia la atención se centra no en la lengua como sistema de comunicación sino en los textos como creaciones artísticas<sup>13</sup>. Esto, evidentemente, plantea algunos problemas, puesto que, al fin y al cabo, el conocimiento de la gramática será siempre imprescindible en el estudio del latín. Últimamente se tiende a aminorar la carga gramatical en el estudio de esta lengua, pero esta no parece una solución idónea. Bombín García observa las innovaciones que en la enseñanza secundaria se están produciendo en esa asignatura e indica que

tienden a reemplazar la enseñanza de la lengua tradicional por contenidos puntuales (pervivencia del latín en la publicidad, restos romanos en el entorno, estudio monográfico de un tema...). Con todo el reconocimiento que merece ese esfuerzo en la búsqueda de sistemas originales y, si cabe, alternativos, a fin de que el latín goce de una mejor aceptación, tenemos nuestras reservas en relación con una enseñanza cuyo contenido sea exclusivamente alguno de los mencionados o similares. No se entiende cómo puede estudiarse, de forma fructífera, un aspecto único y concreto del latín sin poseer, previamente, ciertos conocimientos de la lengua (1989: 73-4).

La misma argumentación es aplicable, con mucha mayor razón, a las licenciaturas filológicas. Por lo demás, bueno será reconocer sin ambages que al alumno de Filología Hispánica le interesa especialmente la lengua latina en tanto que apoyo imprescindible para el mejor conocimiento del español y de su historia. A este respecto, nos permitimos recordar que en un proyecto docente presentado para optar a una plaza de profesor de lengua latina en los años de la guerra civil, el insigne gramático Salvador Fernández Ramírez, que finalmente obtendría la mencionada plaza, manifestaba que “el estudio de la lengua latina tiene dos finalidades importantes: la comprensión profunda de la antigüedad romana que se manifiesta en las obras de los autores y la consideración siempre presente de la lengua española. Esta finalidad última no debe perderse nunca de vista” (*apud* Fernández Ramírez 1985: 12)<sup>14</sup>.

d) La amplitud de los contenidos de nuestras materias. Resulta indudable que los programas de historia de la lengua española son bastante extensos, desde luego no más breves que los de las asignaturas de gramática española descriptiva actual<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> La traducción es un ejercicio importante, claro está, pero ni es la parte más importante ni es el modo más eficaz para que el estudiante obtenga un buen provecho académico de la asignatura a que nos estamos refiriendo.

<sup>14</sup> Al fin y al cabo, resulta indiscutible que, si el latín figura como materia troncal en la organización de los estudios de Filología Hispánica, ello es debido a que de esa lengua deriva históricamente el español. El aspecto lingüístico es, pues, el más relevante en la enseñanza del latín, como no podía ser de otra manera.

<sup>15</sup> Incluso debe tenerse en cuenta que el estudio diacrónico del léxico no tiene cabida en las asignaturas troncales y obligatorias de nuestra facultad. Para subsanar esta deficiencia, se recurre a incorporarlo a la materia troncal, de quinto curso, *Gramática española II*. El mismo problema sufre

Puesto que nuestra obligación es ofrecer una visión panorámica —no exhaustiva, lo cual no sería factible— de la evolución del español, que en gran medida es desconocida para el alumnado, ello nos obliga, en la práctica docente, a hacer asignaturas ciertamente densas, lo cual añade otra dificultad a la propia complicación inherente a esos contenidos.

e) La preferencia del alumnado de Filología Hispánica por las asignaturas de temática literaria. Aducimos este último factor porque es algo que se puede comprobar en el trato diario con los estudiantes, en su elección de materias optativas, en sus expectativas profesionales... Esto se explica, si no estamos engañados, por el hecho de que el estudio de la literatura, y más en concreto el estudio de las obras literarias, pone en juego con más facilidad la creatividad del estudiante, permite una actuación mayor —pero no ilimitada, desde luego— de su intuición, da pie al desarrollo de sus ideas personales, etc.<sup>16</sup> No es este un hecho crucial, ciertamente, pero no hay que desestimarlos a la hora de establecer una programación de la actividad lectiva y a la hora de intentar hacer una clase más participativa y dinámica para los alumnos.

En consecuencia, debemos admitir sin rubor que la historia del español es un sector de la hispanística que, en términos generales, resulta dificultoso para nuestros estudiantes. Una de las tareas del profesor es, por lo tanto, hacer las clases teóricas lo más sencillas posible sin “bajar el listón” de exigencia científica, esto es, sin desvirtuar ni simplificar los contenidos. Hacer sencillo no significa hacer simple.

---

la historia externa —es decir, cronológica— de la lengua, que a lo sumo el alumno podrá estudiar en alguna materia de carácter optativo. Queda claro, pues, que no todos los contenidos relevantes tienen su lugar adecuado en el actual plan de estudios, aunque sí es verdad que los contenidos que aparecen en el plan de estudios son todos ellos relevantes para la correcta formación del alumnado.

<sup>16</sup> A este respecto, resultan representativas de un cierto estado de opinión las siguientes palabras de Romera Castillo: “Se aprenden mejor los mecanismos que configuran una lengua si no se somete al alumno al tortuoso ejercicio de interminables clasificaciones (nominales, adjetivales, verbales, pronominales, etc.) —a las que habrá que llegar *a posteriori*, nunca *a priori*—, sino que sirviéndonos de los textos literarios podemos conseguir que aprendan un buen modelo de lengua” (1989: 25). Pero nos parece que tal afirmación peca de maximalismo, pues está formulada desde la óptica de las clases de literatura, y no resulta válida para las materias de lingüística española: difícilmente podemos suponer que el estudiante conocerá la estructuración —y la evolución— de los diversos subsistemas que integran la lengua española si es incapaz de conocer y distinguir con soltura las diferentes clases de palabras, los diferentes contextos en que aparece el vocalismo (es decir, tónico/átono, con las subclasificaciones pertinentes dentro de la posición átona), los constituyentes funcionales de la cláusula, los diversos tipos de estructuras clausales... Por tanto, está claro que el conocimiento científico de una lengua y de su historia requiere tomar en consideración las distintas clasificaciones que resulten operativas en el interior de esa lengua. Esas clasificaciones no son meros nominalismos o meros recursos técnicos habilitados por los lingüistas, sino que, antes bien, procuran reflejar el modo en que los hablantes han conformado y estructurado el sistema lingüístico que utilizan. En definitiva, la diferencia en español entre sustantivo y verbo, o entre vocal tónica y vocal átona, es tan real como lo es, en otro orden de cosas, la diferencia entre el día y la noche, o entre la monarquía y la república, o entre la Cuba de Batista y la Cuba de Fidel Castro, por ejemplo.

#### 4. APOYOS BIBLIOGRÁFICOS Y CLASES PRÁCTICAS

Para conseguir su objetivo el profesor debe dar desde el principio una orientación clara de la estructura y los objetivos de cada una de las materias. En ello es inexcusable la presencia de una bibliografía de lectura y de consulta, que sea fácilmente accesible y adecuada al nivel del alumno. De todos modos, a la hora de seleccionar las lecturas imprescindibles hay que preguntarse si los manuales básicos de nuestras materias pecan también del defecto denunciado por Polo cuando afirma que “faltan libros que, sin dejar de mostrarse atentos a los ‘altos niveles’ (investigación, etc.), se dignen mirar hacia los pobres mortales, llámense estudiantes de primero, de final de carrera, profesores que dan sus primeros pasos, etc.” (1986: 56). Él defiende que haya “una comunicación técnica flexible, que no debe ceder por ello en rigor acerca de los hechos” (*ibid.*). Pensamos que es muy conveniente estar atentos a los temores expresados por Polo, dado que el mayor defecto que arrastraría cualquier bibliografía de uso escolar sería el resultar oscura y, por ende, inútil a sus usuarios. Conscientes de este problema, hemos llegado a la conclusión provisional de que la mejor opción, como libro de texto y de referencia para el alumno, es por ahora la obra de Penny (1991) en su versión española. Aunque no esté libre de errores, como toda obra humana, entendemos que cumple perfectamente las exigencias antes señaladas; el propio autor declara en el prólogo que al redactar el libro ha estado en su ánimo “tener muy presentes las necesidades de los estudiantes de Filología Hispánica” (Penny 1991: VII) sin que los investigadores dejen de encontrar en el texto “una útil herramienta” (*ibid.*). En nuestra modesta opinión, es el libro que, considerado en su conjunto, más y mejor puede servir hoy como guía para nuestros alumnos. Tiene a su favor el ser relativamente reciente, el incluir todos los subsistemas de la lengua, el tener una extensión razonable para las expectativas del estudiante y el ofrecer una bibliografía amplia<sup>17</sup>.

Otro manual al que inevitablemente debemos aludir en este momento es el conocido *Manual de gramática histórica española* de Menéndez Pidal (1904). En el momento en que nosotros escribimos estas líneas se cumple ya el primer centenario de la publicación de ese libro y, aunque este dato cronológico no tenga por qué ser en sí mismo demasiado relevante, resulta muy necesario que seamos conscientes de que esta obra ha quedado ciertamente anticuada en muchos aspectos de su metodología y de los principios teóricos en que se sustentaba. Ahora bien, la trascendencia del libro —y de su autor— para los estudios de historia del español nos inclina al convencimiento de que un alumno de Filología Hispánica no debería alcanzar la licenciatura sin haberlo manejado, aunque sea muy parcialmente. Creemos que la sección de morfología histórica del *Manual* de D. Ramón, especialmente los capítulos 5 (sustantivo y adjetivo) y 6 (elementos pronominales), constituye todavía una exposición fructífera para un estudiante de segundo ciclo de la titulación de Filología Hispánica. Además, el carácter escolar del libro, concebido originalmente como obra de estudio y consulta

---

<sup>17</sup> Lo que más se echa en falta en ese libro es un capítulo de sintaxis histórica propiamente dicha y una presentación, por elemental que fuese, de la lexicología diacrónica desde la perspectiva estructural.

para los alumnos del maestro Menéndez Pidal en la Universidad de Madrid, facilita todavía hoy su manejo, aunque, desde luego, el lector actual no deje de tener la impresión de que la obra está ya algo desfasada.

Por lo que respecta a la parte práctica de nuestras asignaturas, el estudiante encontrará importante ayuda en la consulta del utilísimo libro de Bustos Gisbert *et al.* (1993), que recoge ejercicios de fonética, morfología y sintaxis históricas y cumple la doble función de proporcionarle al enseñante modelos para trabajo en el aula y de permitirle al discente autocomprobar sus conocimientos. De todas formas, aquí quisiéramos destacar que, al menos en la materia obligatoria *Fonética y fonología históricas del español*, nosotros empleamos también ejercicios prácticos de naturaleza distinta a los de ese libro, tal como pasamos a exponer seguidamente.

Las clases prácticas de *Fonética y fonología históricas del español* consistirán, lógicamente, en ejercicios de evolución fonética. Por norma general, trabajamos con evoluciones fonéticas regulares en palabras patrimoniales, para tratar de concentrar la atención del alumno en la regularidad y no en lo anómalo o excepcional. No descartamos el ejercicio consistente en preguntar cuál es el étimo latino de una voz castellana (tipo lat. ? > esp. *anzuelo*), pero preferimos el ejercicio complementario, esto es, el que busca el resultado romance de un vocablo latino (tipo lat. \*HAMICĪŌLUS > esp. ?). Además, en este segundo caso no nos limitamos a trabajar con evoluciones reales, como la que muestra el ejemplo, sino que introducimos evoluciones que pudieron haberse dado pero que no tuvieron lugar porque la voz latina no dio resultado patrimonial en romance; por ejemplo, preguntamos cuál hubiera sido la evolución regular y patrimonial en castellano de lat. HĪSTŌRĪCUS, lat. GĒNĪTĀLIS, lat. BĒLLUM... Para alcanzar la respuesta correcta (\**hestuergo*, \**endal*, \**billo*) el estudiante se ve forzado a conocer y aplicar las leyes fonéticas<sup>18</sup>.

Así evitamos que el estudiante interprete la evolución fonética en términos de adivinanza o acertijo, como si el *quid* de la etimología no consistiese más que en “echarle imaginación al asunto”. Por experiencia sabemos que no pocos alumnos, de buenas a primeras, tienden a concebir así la etimología, de manera que, situados ante una palabra latina y preguntados por su evolución en español, suelen buscar el vocablo castellano que más les recuerda fónicamente al latino sin comprobar si lo que elu-

<sup>18</sup> En este tipo de ejercicios, la indicación de la cantidad vocálica es totalmente necesaria, y sin ella el estudiante difícilmente alcanzará la respuesta correcta. Hay que hacer esta aclaración por el hecho lamentable de que los diccionarios escolares bilingües latín-español marcan tan solo la cantidad de las vocales que van en sílaba libre: ello se debe, como es bien sabido, a que tales diccionarios están elaborados como materiales auxiliares para el cómputo métrico latino, en el cual una sílaba trabada cuenta necesariamente como sílaba larga incluso aunque su vocal sea breve. Hay alguna excepción, como es la obra de Segura Munguía (2001), que indica la cantidad de bastantes vocales —no de todas— en sílaba trabada y resulta por ello útil para nuestros estudiantes, aunque sea una obra que está en posición intermedia entre el diccionario bilingüe y el diccionario etimológico. Es una verdadera pena esta carencia de información en los diccionarios de latín, y al estudiante —así como al profesor, por supuesto— no le queda otro remedio que la consulta de los diccionarios etimológicos románicos, especialmente el de Meyer-Lübke (1911-20), aun a pesar de que esta valiosísima obra presente deficiencias en lo referente a las lenguas iberorrománicas.

cubran responde o no a las leyes fonéticas. Un ejemplo de ello, comprobado personalmente por nosotros, es el siguiente. Ante la pregunta de cuál ha sido el resultado patrimonial castellano, en toponimia, del latín CACCABĒLLOS, es frecuente la respuesta *Cacabelos...* y no es verdad, porque el nombre de la conocida villa berciana de Cacabelos, renombrada por sus vinos y por su ubicación en el camino jacobeo, tiene una fonética netamente gallega, sin diptongación de la vocal breve tónica ni palatalización de la geminada lateral, de todo lo cual hay fácil explicación por hallarse esta localidad a menos de diez kilómetros al oriente de Villafranca del Bierzo, es decir, muy cerca del límite lingüístico entre el gallego y el leonés en la provincia de León. La respuesta correcta es, por supuesto, *Cacabillos* (topónimo situado en el municipio leonés de San Pedro Bercianos) o, en caso de que el étimo latino de procedencia haya estado en número singular, *Cacabillo* (población perteneciente al municipio de Cabrillanes, situado al norte de la provincia de León, lindando con Asturias).

Nos interesa mucho, por tanto, erradicar este peligroso vicio, que en definitiva no es otra cosa que la visión precientífica de la etimología, que efectivamente se limitó, hasta el siglo XIX, a la simple especulación sobre el origen de las palabras. Sirva como muestra de esto último el siguiente fragmento, que leemos en la novela *Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes*, escrita por el Padre José Francisco de Isla y publicada en dos partes (1758-1768): refiriéndose al origen del topónimo *Campazas*, el autor se reconoce incapaz de llegar a una conclusión segura, pero ello no le importa demasiado, ya que, en definitiva, “como quiera que esto de etimologías, por lo común, es erudición *ad libitum* y que en las bien fundadas de San Isidoro no se hace mención de la de Campazas, dejamos al curioso lector que siga la que mejor le pareciere”<sup>19</sup>. En conclusión, a nosotros nos parece importante que el estudiante sepa cuál es el resultado románico de un determinado étimo latino, pero también, y prioritariamente, que sepa deducir y exponer cuál ha sido el proceso histórico que ha conducido de este a aquel. Con ello pretendemos que el estudio de la fonética histórica no sea mera memorización, sino, sobre todo, aprendizaje racional, significativo y justificado que el alumno pueda percibir con coherencia.

Este tipo de ejercicios prácticos es más difícil de llevar a cabo en la asignatura de morfología histórica, que en nuestro actual plan de estudios se denomina *Historia de la lengua española I: Morfología*. La razón de ello es que las normas de la evolución morfológica son de naturaleza sensiblemente distinta a las leyes fonéticas. Por poner un sencillo ejemplo, consideremos la sustitución en latín vulgar de QUĒRCUS por [ARBOR] ĪLĪCĪNA. Dejando al margen lo que es mera renovación de significantes, lo relevante desde el punto de vista morfológico es la sustitución de un sustantivo de la 4.<sup>a</sup> declinación por un adjetivo (posteriormente sustantivado, por elisión del sobreentendido ARBOR) de la 1.<sup>a</sup> declinación. Podríamos preguntarle al estudiante qué características morfológicas hubiera tenido en español el resultado patrimonial del latín QUĒRCUS, y ante esta pregunta el estudiante se vería obligado a considerar qué pasa —o qué suele pasar— con los sustantivos de la 4.<sup>a</sup> declinación: como QUĒRCUS tenía

<sup>19</sup> Citamos por la edición crítica de J. Jurado. Madrid: Gredos, 1992, 183-4.

género femenino, el alumno estaría en la tesitura de decidir si esa voz latina mantendría su género etimológico, dando así lugar a un sustantivo femenino terminado en /-o/ (al igual que *MANUS* > *mano*), o si por el contrario se produciría alguna acomodación, fuese de la terminación al género o fuese del género a la terminación... Sin embargo, lo más probable es que todos estos razonamientos se le quedasen al estudiante en simple reflexión teórica si no fuesen acompañados por la pregunta de qué resultado fonético daría *QUĒRCUS* en español, pero resulta que esta última pregunta atañe ante todo a la fonética histórica. Es decir, al estudiante le parecería prioritario deducir la evolución *QUĒRCUS* > \**quierco* para después poder plantearse si el resultado sería \**la quierco*, \**la quierca* o \**el quierco*.

En las clases prácticas de *Historia de la lengua española II: Sintaxis* ya no parece viable recurrir a ejercicios de esa clase. Por la propia naturaleza de los fenómenos sintácticos, se hace imprescindible utilizar textos mínimamente amplios, pertenecientes a la época medieval o al “castellano clásico”. El recurso a los textos tiene la obvia ventaja adicional de contribuir a familiarizar al estudiante con la lengua de un período histórico dado. La utilización pedagógica de los textos escritos desemboca, como no podía ser de otra manera, en la tarea del comentario filológico de textos, a la cual ya no nos vamos a referir aquí en detalle, por evidentes razones de espacio. A lo sumo, sí podemos indicar que los aspectos sintácticos son los que menos presencia suelen tener en los modelos de comentario filológico que nos ofrece la bibliografía actual, ya suficientemente amplia y conocida como para citarla ahora en forma detallada. La razón de esa menor presencia es el hecho de que los conocimientos actuales de sintaxis histórica española son todavía inferiores, en términos generales, a los de fonética y morfología, de modo que es esperable que los comentarios filológicos reflejen precisamente el orden en el grado de conocimiento de las disciplinas, dando más espacio a aquellas de las que se dispone de más datos. Ello no obstante, nuestros estudiantes pueden sacar amplio provecho del modelo de comentario sintáctico diacrónico que se encuentra en el trabajo de Rodríguez Barreiro (2001), que analiza con bastante detenimiento la estructura interna de la cláusula y asimismo los diversos tipos de oración bipolar en un texto de fines del siglo XIII.

De todas formas, conviene recalcar que el comentario filológico de textos no puede consistir únicamente en el análisis diacrónico de sus elementos componentes, clasificados según pertenezcan a los sectores fonético, morfológico, sintáctico y lexicológico<sup>20</sup>. Junto a este análisis es, a nuestro entender, muy necesario que el comentario filológico incluya también aquellos datos lingüísticos que caracterizan al texto como tal, es decir, considerado globalmente, como pueden ser su situación cronológica más o menos precisa, su pertenencia a alguna variedad dialectal o su inclusión en

<sup>20</sup> El sector léxico es, por fuerza, el que menos materiales suministra para el comentario filológico, pues en un texto breve el caudal léxico merecedor de consideración desde el punto de vista de su contenido o de su expresión suele ser escaso. Otra cosa sería excepcional. Esto no implica, por supuesto, que el comentario histórico de las unidades léxicas carezca de interés, ni mucho menos.

una determinada clase o subclase específica de textos<sup>21</sup>. Los comentarios filológicos que presenta Fradejas Rueda (1995: 17-69) inciden precisamente en la localización cronológica y geográfica de los textos estudiados.

Podría objetárse nos, por una parte, que las tareas que acabamos de señalar atañen más a la actividad filológica propiamente dicha y, por otra, que no resultan tan decisivas para la formación académica de los alumnos de Filología Hispánica como el comentario de los aspectos fónicos, gramaticales y léxicos del texto. Esto segundo puede ser verdad, pues al fin y al cabo no debemos olvidar que estamos impartiendo clases a estudiantes del segundo ciclo universitario. Aun así, pensamos que las tareas filológicas de estudio, caracterización y, si llega el caso, fijación de los documentos escritos no pueden ser consideradas como algo separado del análisis lingüístico “interno” de tales documentos. Insistimos en esto porque con demasiada frecuencia sucede, en la práctica, lo contrario: en efecto, aun admitiendo que el estudiante y el investigador están forzosamente sometidos a una cierta especialización, a menudo se echa en falta una conexión directa entre ambos tipos de actividades, lo cual produce consecuencias negativas. Desde el punto de vista de la historia interna del idioma, creemos justa la queja de Veiga, quien, refiriéndose concretamente a las ediciones de una obra tan complicada en su transmisión textual como el *Poema de Fernán González*, afirma:

Ante esta serie de ediciones críticas —especialmente “heroica” y merecedora del mayor de los respetos, dados los innumerables problemas textuales a que sus autores han tenido que hacer frente—, como ante ediciones de otros textos, el estudio de lingüística histórica española puede quedarse en no pocas ocasiones con la impresión de que, una vez lograda una estrofa que el editor estimó aceptable en cuanto a metro y rima, otros problemas no fueron siquiera planteados [...]. El avance de la investigación sobre las estructuras lingüísticas del castellano medieval y la atención, frecuentemente preterida, a dicha investigación por parte de los editores literarios constituyen evidentes necesidades con vistas a garantizar la reconstrucción crítica más satisfactoria (Veiga 1999: 159-60).

Pero ni siquiera es necesario acudir a obras complicadas desde la perspectiva textual para detectar estas disfunciones. Casos hay en que, sin mayores dificultades textuales, el editor se ha despreocupado de la gramática histórica y ha cometido errores lingüísticos muy fáciles de subsanar. Es lo que ocurre con la forma *yogó*, que localizamos en las siguientes estrofas de los *Milagros de Nuestra Señora*, de Gonzalo de Berceo, tal como las reproduce un editor moderno<sup>22</sup>:

Quando a essir ovieron fizo una nemiga:  
en logar de vigilia *yogó* con su amiga (185b),

<sup>21</sup> Pongamos por caso: traducción o paráfrasis de un original, prosificación de una obra en verso, documento jurídico que sigue un patrón fijo, poesía compuesta según cánones métricos rigurosos, poesía anisilábica, etc.

<sup>22</sup> Gonzalo de Berceo: *Milagros de Nuestra Señora*, ed. de Michael Gerli. Madrid: Cátedra, 3.<sup>a</sup> ed., 1988.

Entró enna bodega un día por ventura,  
 bebió mucho del vino, esto fo sin mesura,  
 embebdóse el locco, issió de su cordura,  
 yogó hasta las viésperas sobre la tierra dura (463d).

Pero resulta que no hay tal forma verbal *yogó* y que lo correcto es *yogo*, con acentuación paroxítona, que no es otra cosa que el perfecto fuerte, con acento en la raíz verbal, de *yazer*, verbo que presenta en la Edad Media el mismo significado —y, en el contexto oportuno, la misma connotación sexual— que tiene en el registro formal de hoy en día. *Yogo* es forma perfectamente etimológica, pues procede del perfecto fuerte latino JACŪIT, por medio de la metátesis de la vocal /u/, que ha pasado a la sílaba precedente, formando entonces diptongo con la /a/ tónica (al igual que PLACŪIT > *plogo*, SAPŪIT > *sopo*, HABŪIT > *ovo*...). *Errare hominum est*, ya lo sabemos, pero lo relevante es que en este caso la equivocación se habría evitado si el editor hubiese prestado la debida atención a la gramática histórica, que es un magnífico auxilio, siempre de gran utilidad, para quien asume la tarea de editar y comentar los textos antiguos.

En definitiva, aunque en nuestra práctica docente el comentario de textos esté asociado a la sintaxis histórica, estimamos muy conveniente transmitir al estudiante la idea de que el comentario filológico tiene como objetivo primordial la comprensión global del texto y la correcta ubicación de este dentro de la historia de la lengua.

## 5. ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

Quienes hayan tenido la paciencia de llegar hasta aquí en la lectura de este trabajo habrán echado en falta en él algunos temas, con independencia de que hayan estado de acuerdo o no con el tratamiento dado a los que sí hemos tocado. Más en concreto, quisiéramos destacar una triple temática a la que no hemos aludido para nada en este artículo:

a) La utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la docencia de nuestras asignaturas. Hoy nadie en su sano juicio puede negar que la revolución que ha implicado la informática ha de alcanzar también a la actividad docente. No habiendo discusión en este aspecto, quizá sí debamos, no obstante, reconocer que, en términos generales y con las consabidas excepciones, los profesores de las áreas de humanidades estamos a la cola en el manejo de esas tecnologías en el aula. El saber es un terreno muy amplio, en el que tienen acogida disciplinas muy diversas en contenidos, objetivos y metodologías. Las humanidades, y más en concreto las letras, son lo que son y son como son, y se nos ocurre pensar que habrá todavía que esperar unos cuantos años para que la introducción de las TIC en nuestra docencia presencial sea un hecho consumado.

b) La incorporación, ya casi inmediata, de los estudios universitarios españoles al “espacio europeo de educación superior”. Este hecho conllevará, forzosamente, ciertos cambios en nuestra docencia universitaria, cambios que, en nuestra previsión

personal y subjetiva, serán más relevantes en términos cualitativos que cuantitativos. Queremos decir que la parte esencial de tales cambios no será la redefinición del concepto de *crédito*, ni la nueva plasmación de los resultados académicos del estudiante en su expediente, ni tan siquiera el incremento que a todas luces se producirá en la movilidad de los alumnos entre universidades del mismo país o de distintos países, sino el esfuerzo que todos los sectores implicados (el profesorado, el alumnado y la sociedad española en general) tendrán que realizar para ir sustituyendo las concepciones tradicionales acerca de la universidad y del estudio por otras nuevas, en definitiva para ir acomodándose a los nuevos tiempos, que ya están a la vuelta de la esquina<sup>23</sup>.

c) En el caso específico de los estudios de Filología Hispánica hay que tener en cuenta un tercer evento, a saber, la previsible modificación del “mapa general” de las titulaciones de Filología. En el momento de revisar por última vez estas líneas (mes de diciembre de 2005) no sabemos aún con seguridad si la modificación terminará en la eliminación de ciertas licenciaturas con muy poca demanda (y el mantenimiento de las que sí la tienen) o si, por el contrario, desembocará en la fusión de todas las carreras de Filología en una única titulación, con alguna diversificación interior, del tipo que sea. Aun a riesgo de parecer pretenciosos, nos atrevemos a dar nuestra opinión personal sobre este asunto, que no es otra que la clara defensa del mantenimiento de la licenciatura en Filología Hispánica como titulación independiente, tal como se encuentra ahora<sup>24</sup>. Vemos, en la tradición de los estudios de Filología Hispánica en nuestro país, en la naturaleza y cuantía de los contenidos que en esta titulación se imparten y en la actual organización departamental de la universidad española, poderosas razones para que los estudios superiores de Filología Hispánica conserven su especificidad, sin tener que verse alterados o arrastrados por los problemas que han aquejado en estos últimos años a otras licenciaturas de índole filológica.

Los tres temas que acabamos de exponer no han sido tratados aquí. A pesar de ello, y con independencia de cuáles sean los caminos y las soluciones que finalmente se apliquen, opinamos que no habría necesidad de variar nuestros pareceres sobre la didáctica de la historia de la lengua española tal como los hemos expuesto aquí.

<sup>23</sup> Claro está que esta afirmación, meramente personal, solo resulta válida en el caso de que la universidad española, en su integridad, desee realmente —realmente, es decir, en el fondo, no en la forma— asumir el reto de la modernidad y de la competitividad, cosa que de entrada no hay que dar por sentada.

<sup>24</sup> Otra cosa es que la futura licenciatura en Filología Hispánica dé acogida también a los estudios filológicos de las otras lenguas de España (con la obvia exclusión de la lengua vasca, debido a su caracterización no indoeuropea). Sobre este tema concreto cabría establecer diversas matizaciones, y en principio no nos resultaría ilógico que el estudio filológico del castellano, del catalán y del gallego-portugués, con sus respectivas literaturas, se subsumiese en una única carrera universitaria, sobre todo si la pretensión general es reducir el número de titulaciones de Filología mediante la fusión de algunas de ellas. En todo caso, huelga decir que en esa hipotética licenciatura en Filología de los idiomas románicos de España —o como quiera que se pudiese denominar— tendría forzosamente que existir algún tipo de especialización o itinerario de optatividad que garantizase que a una base hispánica general el alumno pudiese sumar la profundización específica en un idioma concreto.

Para concluir este trabajo, permítasenos expresar nuestra opinión de que la historia de la lengua española merece, en cualesquiera circunstancias, una atención detenida y un espacio amplio en la enseñanza universitaria de la Filología Hispánica, puesto que la perspectiva histórica en la lingüística no es un mero complemento (más o menos erudito, con todas las connotaciones negativas de este vocablo) a nuestro conocimiento de las lenguas, sino que constituye una guía para entender cabalmente por qué una lengua ha llegado a ser lo que es y cómo ha alcanzado el estatus en que se encuentra en el presente<sup>25</sup>.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOMBÍN GARCÍA, F. (1989): "Latín y gramática en el bachillerato". *Estudios clásicos* 95, 73-6.
- BUSTOS GISBERT, E. et al. (1993): *Práctica y teoría de historia de la lengua española. 835 ejercicios de fonética, morfología y sintaxis históricas*. Madrid: Síntesis.
- COLL, C. & I. SOLÉ (1989): "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". *Cuadernos de pedagogía* 168, 16-20.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1985): *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, ed. preparada por J. Polo. Madrid: Arco/Libros.
- FRADEJAS RUEDA, J. M. (1995): *Prácticas de historia de la lengua española*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GILI GAYA, S. (1952): *Nociones de gramática histórica española*. Barcelona: Spes. Cit. por la 5.ª ed. Barcelona: Biblograf, 1966.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1992): *El buen uso de las palabras*. Madrid: Arco/Libros.
- KOWALTOWSKI, D. C. C. K. et al. (2003): "Environmental comfort and school buildings: The case of Campinas, SP, Brazil". En R. García Mira et al. (eds.): *Culture, Environmental Action and Sustainability*, Cambridge (Massachusetts) / Göttingen: Hogrefe & Huber, 325-33.
- LOUGHLIN, C. E. & J. H. SUINA (1982): *The Learning Environment: An Instructional Strategy*, New York / London: Teachers College (Columbia University). Cit. por la vers. esp. de G. Solana: *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Ediciones Morata, 2.ª ed., 1990.
- MANCHO, M. J. (2002): "El Diccionario de la Ciencia y de la Técnica del Renacimiento Español: proyecto en curso". En M. Campos Souto & J. I. Pérez Pascual (eds.): *De historia de la lexicografía*. Noia: Toxosoutos, 149-68.
- MANTECÓN RAMÍREZ, B. (1992): *Didáctica de la Lengua y la Literatura: teoría, práctica docente e investigación*. Málaga: Ágora.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1988): "El aula como ámbito de trabajo". En J. de Pablos Pons (ed.): *El trabajo en el aula. Elementos didácticos y organizativos*. Sevilla: Alfar, 227-65.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1904): *Manual elemental de gramática histórica española*. Madrid: Victoriano Suárez. Cit. por la 6.ª ed. revisada con el título *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1941.

<sup>25</sup> Huelga decir que las opiniones expresadas en este artículo son absolutamente personales y que en ningún caso han de ser forzosamente consideradas como coincidentes con las del consejo editorial de la revista *Moenia*, ni mucho menos con las del Departamento de Lengua Española, de la Universidad de Santiago de Compostela.

- MEYER-LÜBKE, W. (1911-20): *Romanisches etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg: Carl Winter. Cit. por la 3.<sup>a</sup> ed. refundida. Heidelberg: Carl Winter, 1935 (reed. facsímil, 1972).
- MICHAVIDA, F. (1999): "Epílogo: La educación, entre la amenaza y el reto". En J. M.<sup>a</sup> Plaza: *Las 33 carreras con más futuro*. Madrid: Espasa Calpe, 369-76.
- PENNY, R. (1991): *A History of the Spanish Language*. Cambridge: Cambridge University Press. Cit. por la vers. esp. de J. I. Pérez Pascual & M. E. Pérez Pascual: *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel, 1993.
- POLO, J. (1972): *Lingüística, investigación y enseñanza (Notas y bibliografía)*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- (1986): *Epistemología del lenguaje e historia de la lingüística*. Madrid: Gredos.
- RODRÍGUEZ BARREIRO, A. (2001): "Hacia un comentario sintáctico del castellano medieval: un fragmento de *Castigos e documentos*". *Moenia* 7, 419-38.
- ROMÁN SÁNCHEZ, J. M. (1980): "Introducción a los métodos activos de enseñanza". En J. M. Román Sánchez (coord.): *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 13-31.
- ROMERA CASTILLO, J. (1989): "Didáctica de la literatura. Problemas y métodos". En *Actas das I xornadas de didáctica da literatura* (Santiago, 19-21 febrero 1987). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 9-29.
- SEGURA MUNGUÍA, S. (2001): *Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SIGUAN, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- TOVAR, A. (1968): *Universidad y educación de masas (Ensayo sobre el porvenir de España)*. Espluges de Llobregat: Ariel.
- VEIGA, A. (1999): "Crítica de lecturas críticas y revisión lingüística de una estrofa del *Poema de Fernán González*". *Hesperia*, 2, 127-63.