

todo lo que se hace y se dice, se viene hecho de suyo sin fatiga y casi sin habello pensado" (pág. 59).

Sin ostentación, pues, la dama ha de alcanzar y ejercer las habilidades que se convienen a su sexo: el "saber" ("tenga noticias de letras, de música, de pinturas, y sepa danzar bien", pág. 234); y sobre todo el arte de la conversación: "es necesario que la Dama, demás del conocimiento que ha de tener de la persona con quien hablar, tenga noticia de muchas cosas, porque, tratando agora de las unas y agora de las otras, haga su conversación larga, desenfadada y sustancial", escribe el traductor Boscán (pág. 231), añadiendo al texto italiano toda la oración subordinada. Cuando se trata de las virtudes o de los vicios de la mujer, nunca se queda corto del original.

Resumiendo estas breves notas vemos que el análisis de la Canción II de Boscán acusa imitación petrarquesca en la forma y en algunos de sus motivos: invocación a la naturaleza, alusión a la muerte, imagen de la mujer amada; todo ello con las tajantes modificaciones que subrayamos arriba. La pauta general que el poeta barcelonés deriva de su modelo se combina por un lado con la disección de sus propios sentimientos, y por otro con la presentación de la dama de corte. Esta "contaminación" entre lo petrarquesco y lo quinientista no extraña en un discípulo de Castiglione y de Bembo, pero interesa para ilustrar, en general, los procesos imitativos y, en particular, la difusión de los ideales del Renacimiento italiano por obra de Boscán.

MARGHERITA MORREALE.

The Catholic University of America,
Washington.

OBSERVANDO EL LENGUAJE INFANTIL

La didáctica del lenguaje ha constituido uno de los más vehementes afanes del Ministerio de Educación de Guatemala. Bajo la diestra dirección del doctor Raúl Osegueda, entonces ministro, y del profesor Carlos González Orellana, subsecretario, y por iniciativa del señor González Orellana, maestro de verdad, conocedor como pocos de los problemas pedagógicos de su país, emprendimos el extenso estudio de 9280 composiciones escritas¹ de niños de segundo y tercer grados de

¹ En realidad nuestro estudio se concretó a un número de trabajos mucho menor, aunque siempre estimable. De los 9280 trabajos que recibimos, la mitad eran respuesta a un cuestionario propuesto por nosotros; al estudiar estas respuestas, de las cuales sólo tomamos en cuenta 100, notamos que el cuestionario, lejos de estimular la actividad lingüística de los escolares, había servido para limitarla, por lo cual desechamos el resto. Otra porción tuvimos también que desechar: la que comprendía todos aquellos trabajos en que notamos una manifiesta influencia del maestro o que eran realizados sobre artificiales temas impuestos. El número de trabajos estudiados detallada y cuidadosamente quedó reducido a 4130 composiciones.

las escuelas de la ciudad de Guatemala. No pretendemos haber llegado a ninguna conclusión definitiva, en primer lugar, porque para ello hubiera sido preciso el estudio del lenguaje oral, cosa que no pudimos realizar; en segundo lugar, porque desconfiamos de nuestra propia pericia en la materia, como para sentirnos capaces de sentar afirmaciones rotundas. Las que van a continuación son, pues, únicamente observaciones realizadas sobre esos trabajos escritos de los escolares guatemaltecos.

SARTAS DE PALABRAS.

En una etapa primitiva del desarrollo del lenguaje, el niño juega con los elementos idiomáticos: frase, palabra, sílaba, como con piedrecillas de colores; poco le importa entonces el sentido de sus oraciones, el significado de sus palabras. En el niño muy pequeño esta actividad es simplemente satisfacción de sus intereses motores; después puede constituir ejercicio del impulso imitativo, más tarde es manifestación lúdica de su energía psíquica: aquí entran no sólo las combinaciones de palabras incoherentes, sino también las combinaciones de ritmos y rimas, con valor por sí mismas y sin significado ideológico alguno. En la edad a que nos referimos en este trabajo, naturalmente, ya no se presenta ese juego de palabras absolutamente incoherentes como en la primera infancia, pero sí aparece, de cuando en cuando, pensamos que en casos de algún retraso mental, lo que pudiéramos llamar 'sartas de palabras', las cuales comprenden, desde aquellos lenguajes artificialmente floreados, con humos de lenguaje literario, hasta casos en que la composición entera no revela sino que se han buscado palabras que escribir y no pensamientos o sentimientos o deseos que expresar. Ejemplo de este último caso: "Flores, pajarillos volando mariposas los campos bellos y las nubes, no me gusta el calor, el grande, largo, grande río fresco, y las piedras los árboles y todas las cosas" (De un niño de 2º grado. Edad, 9 años). — "Cuántas bellas y lindas matitas, cuántos pajarillos cantan con esmero por alegrar el país. Árboles, flores que desprenden verde color. Castillos de piedra trastes [sic] muy antiguos grandes reyes como Tecún Umán de los Quichés, colón [sic] descubridor de muchas islas grandes, bellas" (De un niño de 3er. grado. Edad, 9 años).

Es muy distinto el caso de la redacción dislocada que se encuentra con frecuencia en estos trabajos; en ésta se puede enderezar la coordinación de las ideas, la construcción gramatical, la concordancia, y con eso se consigue la expresión de un pensamiento lógico en un lenguaje correcto; en cambio en estas sartas de palabras no podemos, sino de cuando en cuando y a trechos, rehacer el sospechado contenido de ese lenguaje irregular.

LA UNIDAD LINGÜÍSTICA.

Ya es una verdad indiscutible que la mínima unidad expresiva del lenguaje es la oración y no la palabra. Esta última cobra sentido como parte de la oración o cuando en una síntesis expresiva adquiere el valor de la oración. De gran importancia para la didáctica del lenguaje es el reconocimiento de este hecho, y su influencia se extiende desde el planeamiento de los métodos para la iniciación de la lectura hasta la organización de la enseñanza gramatical. Los trabajos de redacción que hemos estudiado confirman plenamente el rango de la oración como unidad significativa, y justifican, por consiguiente, que el estudio de la gramática, siguiendo normas modernas, se inicie por el estudio de la oración, y no con el de otros elementos idiomáticos resultantes ya de un análisis del lenguaje. El niño aprende su lengua memorizando oraciones, no palabras (etapa de la imitación), por eso aun los modernos textos para el aprendizaje de lenguas extranjeras y los modernos maestros de las mismas ya no comienzan con el vocabulario, ni menos con el alfabeto, sino con el aprendizaje y análisis de oraciones, como lo preconiza tan acertadamente, en su libro *Le latin sans pleures*, S. Reinach. Para el niño la palabra es tanto como la sílaba o la letra; por eso le ofrece seria dificultad la separación de las palabras en la escritura, uniendo a veces dos o más, a veces separando elementos de una palabra como si fueran palabras distintas. Escogemos algunos ejemplos, entre cientos que nos ofrecen los trabajos estudiados:

"El escudo *se ignifica* a la patria" (significa); "... y la bandera *donde ando* majestuosa..." (ondeando). Desde luego son frecuentísimos casos como estos: "... debemos *a ser* ejercicio" (hacer); "El perro *nosirve*" (nos sirve); "Ese trabajo lo hizo un *al bañil*" (albañil). Dice un niño de segundo grado: "... por eso *de vemos* respetarlo" (debemos). Es muy frecuente encontrar escrito *porejemplo* en vez de *por ejemplo*, y lo mismo sucede con otras frases estereotipadas. Una niña dice: "... y tengo que hacer mis *de beres*" (deberes), y otra de segundo grado: "La maestra es muy buena y además me *en seña*" (enseña). Muy típico es este ejemplo: "El quetzal no puede vivir *en jaulado*" (enjaulado).

En todas esas expresiones se nota la inseguridad del niño al determinar la palabra; no se trata de errores de simple escritura, sino de criterio en la formación de las oraciones o en el reparto de los vocablos en ellas, como lo demuestra el hecho de que en todos esos casos de separación viciosa se presenta una forma de analogía; así, por ejemplo, el niño que dijo: "El quetzal no puede vivir *en jaulado*", tomó como modelo oraciones del tipo de "no puede vivir en el agua", "no es posible permanecer en la escuela", etc.

Todavía más casos, tomados siempre de los trabajos estudiados: "El azúcar sirve para *en dulzar*" (endulzar); "Fui al parque *aber* la marcha donde iban los soldados" (a ver); "En mi pueblo *ceda* esa

planta porque es tierra fría" (se da). En esta última frase debe compararse *ceda* con *porque es*, usado allí mismo, para descartar la idea de que tales uniones o desuniones sean simples errores de fonética, pues si tales fueran, el niño que unió *ceda* debió haber unido *porques*. El error se comete por falta de una percepción clara del contenido significativo de las palabras. La oración es la unidad, para el niño y para todo el que usa un lenguaje ingenuo.

Otro detalle que nos demuestra que es la oración la unidad mínima significativa del idioma, y no la palabra, es la gran frecuencia con que el niño usa 'frases hechas', modismos, o frases en las cuales ni la construcción ni el contenido son creación del niño, sino más bien traslado de locuciones sorprendidas en el lenguaje de los adultos y que éstos mismos repiten siempre iguales. Muchas veces se trata de casos de simple memoria verbal en que las palabras se repiten como podría repetirse un aire musical, sin darles un verdadero sentido lógico; por ejemplo: "El caballo es mamífero porque desde pequeño mama"; esto se repite mucho en una misma sección de determinada escuela, refiriéndose ya al caballo, ya a la vaca, ya al carnero; y hay un niño olvidadizo, de poca memoria verbal, que dice: "El cerdo es mamífero desde pequeño". Este último ejemplo prueba hasta la saciedad que se ha usado la oración, mutilada por defecto de memoria verbal, sin poner la menor atención en el significado de cada vocablo.

IMPRECISIÓN.

Para Benot el lenguaje es un sistema de determinación en que a mayor perfección corresponden expresiones cada vez más precisas. Por tanto, pensamos nosotros, con base en los trabajos estudiados, que en las primeras etapas del desarrollo del lenguaje, o sea, en el lenguaje que no ha alcanzado una relativa perfección, la imprecisión de las expresiones es una nota característica. El niño, pues, adolece de esa imprecisión que se muestra plenamente en la tendencia a generalizar el sentido de los vocablos; así *dormitorio* se usa en vez de *cuarto* o *pieza*; *oficio* es cualquier trabajo, inclusive el profesional. Tan manifiesta es esta imprecisión del lenguaje infantil, comprobada abundantemente en los trabajos estudiados, que no dudamos recomendar a los maestros, como una de sus tareas primordiales en la educación lingüística, la de precisar o determinar las acepciones de los vocablos. Es tarea que ha descuidado la escuela en la creencia de que una palabra usada abundantemente por el niño ha de usarse en su acepción precisa. Las observaciones que hemos realizado prueban lo contrario.

Van a continuación varios de los casos comprobados: "En mi casa hay muchos dormitorios, el primero es la sala"; "En Guatemala las oficinas que hay es [sic] la relojería, la floristería...". Una confusión muy corriente es la que se da entre *fruto* y *fruta*, por ejemplo: "En Guatemala se producen muchas frutas como el banano, la manzana, el

café...". Otros casos: "En Guatemala fuera de la carpintería se practican otros *oficios* como la herrería, el mercado, la vinatería, la mueblería"; "Aquí tenemos los *oficios* de maestro, aviador, fabricante de helados..."; "La gallina *está compuesta* de dos partes y se alimenta de maíz"; "... y donde están los aviones se llama *aviación*"; "Por la lluvia tenemos *café*, maíz, arroz y *otros cereales*"; "... y enverdecen todas las *plantas* y *otros* como el pino y el encino".

CONSTRUCCIÓN Y CONCORDANCIA.

Los mayores y más frecuentes errores advertidos en los trabajos que hemos estudiado son de construcción: oraciones incompletas o construídas en un orden antigramatical; la transformación del verbo *haber* de modo que pierde su impersonalidad, etc., son defectos frecuentes. Así es corriente encontrar expresiones como estas: "En la Concha Acústica que hay en el parque donde va la Guardia Civil a tocar música y además hay gran número de matas con muchas flores". Menos errores se encuentran en cuanto a concordancia, que, sencilla como es en castellano, aparece observada con bastante cuidado por los niños. Claro está que se presentan aquellos errores comunes aun en adultos, muchos de los cuales son ya hasta tolerados por estilistas y por gramáticos, como la concordancia en plural cuando se usan sustantivos colectivos: "Toda la gente que venía en la manifestación *traían* banderas"; o la concordancia de la suma de segunda y tercera personas con la tercera de plural del verbo: "Cuando tú y el amigo *llegaron* a la finca...".

Son muy escasos errores como estos: "Yo *te* adoro, *madre mía* porque me bañas y me peinas y me mudas, *Ud.* me da mis alimentos"; "*Tú* me has cuidado... cuando estamos solos nos sentimos tristes por *Usted*"; "Flores, *tú* vives para adornar *vuestro* jardín".

Téngase presente esta seguridad con que el niño sabe realizar las concordancias, y confróntese este hecho con la costumbre escolar de impartir extensos conocimientos teóricos y complicadas definiciones y reglas referentes a la concordancia. Ya el niño conoce su mecanismo aprendido en la escuela de su propia vida idiomática; a la escuela sólo le corresponde perfeccionar su uso hasta alcanzar una prudente corrección.

Consignamos antes, en anteriores capítulos, las observaciones de carácter psicológico que hicimos en nuestro trabajo sobre composiciones escritas por niños de segundo y tercer grados de la escuela primaria; vamos a notar en lo sucesivo observaciones de carácter gramatical y lexicográfico.

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS.

Los primeros, o sea, los sustantivos propiamente dichos, no ofrecen ninguna observación particular. Lo mismo sucede con los adjetivos

calificativos. En cuanto a los determinativos sí encontramos algunas cosas que decir:

I. — El artículo determinado. Si sumamos las frecuencias de sus distintas formas para ambos géneros, es el término o vocablo de uso más frecuente. Su frecuencia² es de 4991; sólo se le acerca un poco la frecuencia del verbo *ser* (4366) y la de la conjunción *y*, que aparece 3390 veces. El artículo indeterminado es mucho menos frecuente que el determinado, pues sólo se encuentra 1944 veces. No obstante, se comprueba con frecuencia cierta tendencia a suprimir el artículo en casos en que es necesario y no simplemente útil, como en estas ocasiones: "Días 18 y 19 hubieron [*sic*] tiroteos..."; "...y para que alcance [la leche] para toda gente de la casa..."; "Perro, gato, gallina, caballo son animales domésticos".

II. — En cuanto a los adjetivos posesivos llaman poderosamente la atención estos hechos:

a) la ausencia absoluta del posesivo de tercera persona en su forma íntegra: *suyo*;

b) es casi inusitado el de segunda persona del plural, *vuestro*, con una frecuencia de 9 solamente;

c) la frecuencia de las formas apocopadas de los adjetivos *mío*, *tuyo* y *suyo*, es decir, *mi*, *tu*, *su* es mucho mayor que la de las formas íntegras. Todo se verá en el siguiente cuadro:

<i>Adjetivo íntegro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Adjetivo apocopado</i>	<i>Frecuencia</i>
<i>mío</i>	83	<i>mi</i>	1279
<i>tuyo</i>	11	<i>tu</i>	112
<i>suyo</i>	00	<i>su</i>	1570

Atribuimos este fenómeno, es decir, la mucho mayor frecuencia de las formas apocopadas, al uso, en Guatemala, lugar de la experiencia, del giro anticuado que consiste en usar el posesivo con el artículo, muy generalizado en el país: "un mi amigo"; "un su hermano"; pero es de lamentar que poco a poco se vaya desterrando una preciosa posibilidad idiomática, como es la de la doble forma, la íntegra y la apocopada, que contribuye a darle variedad y flexibilidad a nuestra lengua.

Llama poderosamente la atención la frecuencia de los posesivos de primera y tercera personas, por un lado, y la del mismo adjetivo de segunda persona, por otro lado, pues este último alcanza apenas 112 en la forma apocopada que es más abundante que la íntegra. Creemos, sin embargo, que tal resulta por la forma en que están redactados los trabajos, en los cuales rara vez se habla a una segunda persona determinada, sino que consisten en exposiciones, narraciones o descripciones

² Se da aquí el nombre de frecuencia a la cantidad de veces que aparece una palabra en los trabajos estudiados. Una palabra se cuenta sólo una vez en cada trabajo.

en abstracto. Conviene realizar una observación en el habla oral de los escolares para comprobar si efectivamente el tratamiento de *tú*, tan generalizado entre los adultos de Guatemala, es escaso entre los niños, o si solamente se limita el uso del posesivo y del pronombre correlativo en estas composiciones escritas, en que los niños parece que no se dirigen a nadie (¿egocentrismo aún?).

III. — Con respecto a los pronombres caben estas anotaciones:

a) El pronombre personal de segunda persona del plural es absolutamente inusitado. No obstante que en el país es corriente el uso de las formas de la segunda persona de singular: *tú*, aunque también se use *vos* (más familiar), el plural no es *vosotros*, que ya ha tomado el matiz de singular en la forma *vos*, sino *ustedes*. No obstante, este último apenas aparece 31 veces. No hay duda de que siendo esta forma correlativa a la del posesivo *vuestro*, muy escaso, y a la de *tuyo* y *tú*, su ausencia se debe a las razones ya apuntadas para la escasez de estos últimos.

b) El siguiente cuadro nos muestra comparativamente las diferentes frecuencias de los pronombres personales:

Pronombre	Frecuencia	%
yo	1033	34,95
tú	130	4,40
él-ellos 502	1072	36,24
ella-ellas 570		
nosotros	720	24,36
vosotros	00	00
Totales	2955	100

c) La distribución por casos y las frecuencias con que éstos aparecen se ven en el cuadro que sigue:

Yo	1033	me (acusativo)	485	me (dativo)	910	mi (terminal)	254
tú	130	te	181	te	110	ti	61
él-ellos	1072	lo-s	1492	le-s	913	forma igual al nominat.	
ella-s		la-s					
Reflejo		Se (acusat. y dativo)	1847	sí (terminal)	00		
Nosotros	420	nos	881	nos (dativo)	1001	forma igual al nominat.	
Vosotros	00	os	00	os	00		
Usted-es	31						

ch) Un defecto muy corriente en el lenguaje estudiado es el uso de *lo-la* acusativo pleonástico; así: "Hay un tapete muy chulo que *lo* bordó mamá"; "... mis compañeros trajeron juguetes que se *los* trajo el Niño..."; "Yo tenía una pelota que *la* rompió mi hermano".

d) Un fenómeno curioso, seguramente resultante del egocentrismo que aún domina el lenguaje de los niños cuyos trabajos estudiamos, es

que, mientras para los pronombres de segunda y tercera personas predominan los casos complementarios, para el de primera persona de singular predomina el nominativo, es decir, el *yo* como actor. (Véase cuadro anterior).

e) Y lo anterior se observa no obstante el abuso de formas reflejas y cuasirreflejas que aumentan la frecuencia de las formas complementarias (*me-te-se*). Ese abuso es frecuentísimo y se presenta así: "...y como iba a llover *nos* regresamos"; "*Nos* fuimos temprano y..."; "...aquí en la escuela *me* estoy muy contento"; "...y *me* voy para la escuela"; "...y ya se *me* acercan los exámenes"; "...corrí bastante y *me* entré en la casa".

VERBOS.

La frecuencia con que aparecen en los trabajos estudiados las formas verbales simples es la siguiente:

<i>Forma verbal</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
I n f i n i t i v o	6485	18,03
I n d i c a t i v o		
Presente	21519	59,82
Pretérito	4638	12,90
Copretérito	1877	5,22
Pospretérito	103	0,29
Futuro	123	0,34
S u b j u n t i v o		
Presente	735	2,05
Pretérito	386	1,07
Imperativo	16	0,05
Hipotético	00	0,00
Totales	35882	100,00

El anterior detalle nos ofrece ocasión para las siguientes observaciones:

- Uso muy escaso del pospretérito de indicativo.
- Uso también escaso del futuro de indicativo.
- Ausencia absoluta del hipotético.
- Escasez, rayana en ausencia, del imperativo.

De nuestras observaciones podemos sacar estas conclusiones provisionales en relación con los hechos apuntados:

- La reducida frecuencia del pospretérito se debe en gran parte a que muy frecuentemente se suple esa forma verbal con el pretérito de subjuntivo; así, son muy corrientes frases como estas: "Si no fuera por la profesora nosotros *fuéramos* (seríamos) analfabetos..."; "...y sin tí yo no *viviera*" (viviría). Véanse además las explicaciones del párrafo siguiente referentes al futuro.

b) El uso escaso del futuro aparece absolutamente explicado en nuestras observaciones y en las que puede hacer cualquiera en el habla corriente del pueblo guatemalteco. Más que este futuro sintético de la conjugación castellana, se usa uno perifrástico construido con el verbo *ir* como auxiliar, así: "...y *va a venir* temprano"; "Después me dijo: no vaya porque *va a llover*"; "Estoy seguro de que no *voy a poder* venir". Las expresiones *va a venir*, *va a llover*, *voy a poder*, manifiestamente equivalen a *vendrá*, *lloverá* y *podré*.

Si en vez del presente de *ir*, en esta conjugación perifrástica, se usa el copretérito, *iba*, *ibas*, etc., resulta un tiempo compuesto equivalente al pospretérito. Como esa construcción también es frecuente, se ve por aquí otra razón para que escasee el pospretérito sintético. Ejemplos: "Cuando salíamos de casa mi mamá me dijo que si no tenía cuidado *iba a perder* mi lapicero"; "...y yo me quedé pensando que no *iban a venir* por el aguacero...". Omitimos otros ejemplos de este futuro y de este pospretérito perifrásticos porque abundan en la boca de todos los guatemaltecos y son construcciones que no escasean en otros pueblos de habla española. Este empleo de *ir* como auxiliar aumenta extraordinariamente su frecuencia, como podrá verse después en la nota que titulamos *Verbos de mayor uso*.

En cuanto al imperativo no podemos afirmar si en efecto es de escasa frecuencia en el habla corriente de los niños guatemaltecos; nos falta el aporte del lenguaje oral para poder juzgar definitivamente. Ya dijimos que en las composiciones estudiadas los niños narran o describen en abstracto, sin dirigirse a una segunda persona determinada, razón por la cual es de menor frecuencia que los otros el pronombre *tú*, así como lo es también el adjetivo *tuyo*. Pues bien, por esa misma razón, y porque estos niños aún no saben usar con éxito la forma dialogada, en estos trabajos no se dan órdenes, ni se deslizan súplicas directamente, únicas ocasiones de usar el imperativo; así: "La señorita [maestra] me dijo que llamara a los compañeros", y no dice "me dijo: llama a tus compañeros"; "Mi hermana le rogó que nos dejara entrar", y no: "le rogó: déjanos entrar"; "...entonces mi papá le gritaba que se subiera a un árbol", y no: "le gritaba: súbete a un árbol".

VERBOS DE MAYOR USO.

Los verbos de mayor uso son los siguientes, cuya frecuencia anotamos a la par de cada uno:

<i>Verbo</i>	<i>Frecuencia</i>
Ser	4366
Haber	2002
Ir	1938
Estar	1404
Hacer	1091
Tener	884

Estos verbos son verdaderos comodines, con los cuales el niño suple todos aquellos que ignora o que no ha incorporado a su lenguaje activo³.

El verbo *ser* se usa constantemente en la construcción de oraciones pasivas que los niños usan con bastante frecuencia. Por demás será buscar esas construcciones para traerlas aquí; son giros tan corrientes en nuestra lengua que su existencia no nos exige comprobación. Por otra parte este verbo con un participio activo reemplaza con frecuencia a otros verbos, aun de los más conocidos: "... y el hermano mayor *es estudiante* [estudia] en la Universidad"; "Los gatos *son cazadores* [cazan] de ratones y otros animalitos".

La frecuencia de *haber* es perfectamente normal y se debe a su función de auxiliar en las formas compuestas de los otros verbos y en las suyas.

El verbo *ir*, ya vimos cómo, a más de ser en su significación propia y primaria de mucho uso, se emplea también como auxiliar de un futuro y un pospretérito perifrásticos.

Hacer sirve para expresar gran cantidad de acciones cuya representación lingüística desconocen los niños o usan poco. Así encontramos: "El ingeniero lo que hace es *hacer edificios* [edificar]"; "Los insectos *hacen daño* a las frutas [dañan]"; "... y además las escuelas *hicieron desfiles* [desfilaron] por las calles"; esto sin contar expresiones más corrientes aún como *hacer nido*, *hicieron polvo*, *hacerse piedra*, etc.

PARTÍCULAS DE RELACIÓN.

Muy interesantes nos parecen los hechos observados en cuanto a las partículas de relación. Estos vocablos no han recibido de la didáctica toda la atención que merecen: el maestro de redacción se cuida esmeradamente de la significación y uso de sustantivos, calificativos y verbos; trata extensamente las concordancias, géneros y números; pero de las partículas de relación se olvida generalmente, dando por sentado que el alumno conoce su significación y sabe usarlas. Pues bien, el estudio que hemos realizado nos demuestra que estos vocablos merecen mayor atención; que no siempre el niño conoce su significado, y que, a causa de un indebido empleo de preposiciones y conjunciones, resulta con frecuencia un lenguaje lleno de expresiones ambiguas o confusas. Ya Piaget ha demostrado cómo las ideas de relación y las palabras que las expresan ofrecen en la infancia sus especiales dificultades, y conviene también recordar que tales vocablos aparecen tardíamente en el desarrollo idiomático. Por lo general las ideas de causalidad y otras relaciones se expresan por los niños con bastante indecisión o confusión.

³ El lenguaje pasivo, es decir, el que el individuo oye y entiende, es siempre mucho más abundante que el lenguaje activo, aquel que el individuo habla para que otro comprenda.

Véase: "... y de lo salado el mar no se puede tomar agua porque tiene mucha sal"; "El perro es un mamífero porque de chiquito mama"; "Mi papá me quiere mucho pero yo lo debo de respetar"; "El 15 de septiembre se celebra como un día grande porque significa que el 15 de septiembre de 1821 quedó libre esta ciudad"; "La madre es muy cariñosa con nosotros porque cuando estamos enfermos ella nos cuida" (el consecuente por el antecedente, lo cual se repite con gran frecuencia); "... y los alumnos que no lo quieren es que no le tienen cariño". Obsérvese que en casi todos estos casos los niños dan como razón o causa de un hecho, el hecho mismo; así dice el último que los alumnos que no lo quieren es que no le tienen cariño, es decir: los alumnos que no lo quieren es porque no lo quieren; la razón de no quererlo es precisamente el hecho de no quererlo.

Es muy frecuente también la omisión de las partículas de relación, sobre todo de las conjunciones, aun cuando el contexto revele que se tuvo en mientes la idea de la relación correspondiente a la omisión lingüística. Por eso abundan las frases y vocablos simplemente yuxtapuestos. Ejemplos: "Se alimenta [la vaca] de zacate, de sal, nos da su leche, carne, cuernos, huesos, piel"; "... nos ayuda a cazar los animales del monte, por lo menos el conejo, el tacuacín"; "Los campos están verdes, alegres, da gusto verlos... Hay lindas flores, jardines, los árboles están verdes"; "Hay árboles que dan su sombra, dan frutas, hay flores"; "Hay palomas, vuelan, se mira alegre el campo con el canto de las palomitas".

La conjunción supletoria *e* es desconocida para los niños cuyos trabajos estudiamos; constantemente aparece y en toda ocasión: "Fuimos a la playa y hicimos montones de arena"; "Vamos a la finca en verano y invierno". La conjunción *u* sólo la encontramos ocho veces.

HERNÁN ZAMORA ELIZONDO.

Guatemala.

Poesía latina

IN SEXAGESIMO ANNIVERSARIO

INGRESSUS MEI IN SOCIETATEM IESU

Bis sena cerno lustra flagrantia
Fulgore Caeli: pauper et impotens,
Sublime cum sancta Cohorte
Hoc columen tetigi beate!

Me Dux benignus fluctibus eripit
Ponti tremendis; agminibus iubet
Ignatianis iungi, et aras
Scandere sacrificare Mystam.